



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA  
DA ESCOLA**

Edgar Henrique Hein Trapp

Lajeado, dezembro de 2019

Edgar Henrique Hein Trapp

## **O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner

Lajeado, dezembro de 2019

Edgar Henrique Hein Trapp

## **O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner  
Orientadora  
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge  
Examinadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Mariane Inês Ohlweiller  
Examinadora  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Profa. Dr. Celso Vitelli - Examinador  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRGS

Lajeado, dezembro de 2019

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Capes: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a atenção e paciência de minha orientadora Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner.

Agradeço a todos que de maneira direta e indireta fizeram parte desta pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação direcionou-se ao contexto da violência da escola. O estudo foi desenvolvido com sete ensinantes do 6º ao 9º ano do segundo ciclo do ensino fundamental de uma escola privada do centro/norte do estado do Tocantins. O objetivo foi analisar o olhar do professor sobre o processo de ensino, enquanto envolvido no fenômeno da violência da escola. A dissertação justifica-se uma vez que se propôs investigar como o professor desenvolve seu trabalho de ensinagem quando em meio à violência, e a sua relevância social se encontra atrelada à formação acadêmica e ao processo da ensinagem. Trata-se de uma investigação qualitativa e os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo idealizada por Bardin (2011). Os instrumentos para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante e o diário de bordo, no período de maio a setembro/2019. Como resultados encontrados na pesquisa, elaboraram-se três categorias; a saber: Violência da escola – *“Aqui no ambiente do trabalho que eu tenho, não ouvi falar de violência”*, onde os professores apresentaram possível desconhecimento sobre situações de violência simbólica promovida pela escola, permanecendo assim, de forma velada. A segunda categoria, denominada: Fatores emocionais e o processo da ensinagem em sala de aula, apontou para uma reedição da violência física utilizada no passado como controle da classe por meio do autoritarismo do professor em sala de aula, evidenciado com argumentos como a alteração da voz (gritos), ameaças, confrontação, constrangimento, sarcasmo e ironia. E a terceira categoria, denominada: Ensinagem e aprendizagem: quando a violência da escola se faz presente, indicou situações desmotivacionais que prejudicam a aprendizagem do aluno, assim como determinadas dificuldades do professor manter um controle em sala de aula, produzindo violências simbólicas contra seus alunos. Esta última categoria esclareceu também a dificuldade de alguns professores em desenvolverem as suas práticas de ensino dentro da sala de aula quando se encontram envolvidos em situações conflitivas. Por mais relevantes que foram os estudos e as próprias discussões sobre o assunto, ainda há necessidade de discussões com os professores no intuito de contribuir para o esclarecimento da circulação da violência dentro do ambiente escolar bem como a diferenciação das violências no espaço institucional, debatida arduamente por Charlot (2002). Vislumbra-se que o professor consiga fazer algo diferente por meio das

investigações realizadas nesse estudo, com a possibilidade de pensar sobre a violência que o cerca e, quiçá, não ser absorvido pelo sistema institucional.

**Palavras-chave:** Violência. Ensino. Instituição Escolar. Ensinantes.

## **ABSTRACT**

This thesis addressed the subject of school violence. The study was developed with the participation of seven teachers from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade of the second cycle of an elementary school of a private school in the mid-central of the state of Tocantins. The objective was to analyze the teacher's perspective on the teaching process, while they get involved in the phenomenon of school violence. The thesis is justified because it was proposed to investigate how teachers develop his teaching work when surrounded by a violent school setting, and its social relevance is linked to the academic background and the teaching process. This is a qualitative investigation and the data were analyzed using the content analysis technique proposed by Bardin (2011). The instruments for data gathering were semi-structured interviews, participant observation, and logbook, from May to September / 2019. As results found in the research, three categories were elaborated as results of this research; namely: School Violence - "here, at my work environment, I have not heard of any violence", where teachers showed possible lack of knowledge regarding any circumstances of symbolic violence promoted by the school, thus remaining, in a masked way. The second category, called: Emotional factors and the teaching process in the classroom, pointed to it as a replication of the physical violence used in the past as class controlling management by means of authoritarianism of the teacher, which it was evidenced by arguments such as the rising of one's voice (screams), threats, confrontation, embarrassment, sarcasm, and irony. And the third category, labeled as: Teaching and learning: when school violence was present, it indicated demotivational situations that hinder student learning, as well as a difficulty for teachers to keep control over their classroom, therefore, using symbolic violence against their students. This last category also explained the difficulty of some teachers in developing their teaching practices in the classroom when they are dealing with conflicting situations. Despite the relevance of the studies and the discussions themselves on the subject, there is still a need for dialogue with teachers in order to help them with clarification of the circulating violence within the school environment as well as the differentiation of violence in the institutional workplace, which was strenuously debated by Charlot (2002). It can be understood that a teacher can do something different by using the investigations carried out in this study, with the possibility of thinking about the violence that surrounds teachers and perhaps, not being absorbed by the institutional system.

**Keywords:** Violence. Teaching. School Institution. Teachers.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coenophlebia archidona, Satipo, vale Chanchamayo, Peru.....	11
Figura 2 - O Mestre Severo – Óleo sobre tela, 1668 - Jan Steen.....	19
Figura 3 - Pierre Bourdieu com seus alunos - em Moulins, Auvergne.....	22
Figura 4 - Mapa Geográfico de Guaraí -Tocantins.....	49
Figura 5 - Centro Educacional Executivo.....	50
Figura 6 - Centro Educacional Executivo.....	50

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos professores.....	52
Gráfico 2 - Formação dos professores.....	52

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de observações nas turmas do 6º ao 9º ano.....	58
--	----

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 O papel do docente frente à violência da escola.....	19
2.2 Percepções do docente como envolvido na violência da escola.....	27
2.3 A Legislação vigente sobre o docente e a violência da escola.....	32
2.4 Estudos sobre a violência simbólica.....	38
3 SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	46
3.1 Caracterização da pesquisa.....	46
3.2 Delimitação da área do estudo.....	48
3.2.1 Local.....	49
3.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	50
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	53
3.4 Considerações éticas.....	60
3.5 Interpretação de dados.....	60
4 DIAGNÓSTICO DA PESQUISA - OLHARES REFLETIDOS DA VIOLÊNCIA.....	63
4.1 Violência da escola – “Aqui no ambiente do trabalho que eu tenho, não ouvi falar de violência”.....	63
4.2 Fatores emocionais e o processo da aprendizagem em sala de aula.....	76
4.3 Aprendizagem e aprendizagem: quando a violência da escola se faz presente.....	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO PENSAMENTOS... ABRINDO OPORTUNIDADES.....	89
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	108
APÊNDICE A - Roteiro de observação.....	109
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com docente escolar.....	110

ANEXOS.....	111
ANEXO A - Termo de Anuência.....	112
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Ensinante.....	113
ANEXO C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para o Aluno.....	115
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelos menores.....	117

## 1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - *Coenophlebia archidona*, Satipo, vale Chanchamayo, Peru



Fonte: HOSKINS, Adrian. Butterflies of the Amazon and Andes. 2017.<sup>1</sup>

Um dia, a caminho da escola, você se depara com muitas borboletas um pouco mais à sua frente; contudo, a cada passo que você segue em direção ao local a que planejava ir, elas somem. Por mais que você as siga em seu cotidiano do voar, menos você consegue perceber onde elas desaparecem. O caminho é rodeado de árvores. Seus caules não são grossos o suficiente para fechar uma floresta. Eles

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.learnaboutbutterflies.com/Amazon%2520-%2520Coenophlebia%2520archidona.htm&prev=search>. Acesso em 25 fev. 2018.

ainda permitem que a luz do sol da manhã ilumine o chão à sua volta, porém as borboletas que há pouco tempo dançavam no ar, em meio aos caules, foram subtraídas do seu olhar. Por mais atento que esteja, nada se mexe, algo as esconde, não há sombras, brechas ou passagens. Apenas há árvores e troncos no seu campo de visão.

A partir deste relato ficcional inicial remeto-me às aulas de Biologia e busquei encontrar na mente algo que explicasse o porquê de as borboletas desaparecerem entre as árvores. Camuflagem seria a resposta sobre as indagações para o sumiço das borboletas, pois um olhar mais atento poderia vê-las novamente, pousadas sobre os caules, vivas e serenas, disfarçadas de sua beleza, misturadas pela coloração do tronco que as abrigava. O fenômeno objetiva preservar o animal e dar-lhe condições de proteção contra seus predadores, mudando de cor ou até mesmo de forma, o que dificulta sua localização. Não só algumas espécies de borboletas utilizam este disfarce natural; outros animais também usam esta capacidade para “enganar” suas presas, o que facilita a caça. Não podemos, no entanto, associar a camuflagem com o mimetismo, pois, nesta situação, o animal procura preservar-se de determinados organismos denominados mímicos, cujas características o levam a ser confundido com um outro grupo de organismos, para sua proteção.

Agora, como a camuflagem estava relacionada ao caminho da escola? O que a escola buscava cobrir? Que fatores estariam associados ao plano de fundo que colaborasse para disfarçar fenômenos ligados à violência no ambiente escolar? Considerando esses questionamentos, o caminho que esta pesquisa percorreu foi o papel que o docente<sup>2</sup> desenvolve dentro do ambiente escolar quando este se encontra envolvido em alguma violência da escola.

Volto um pouco no tempo e relembro os trabalhos exercidos como psicólogo escolar em uma escola privada no município de Guaraí/TO. Os atendimentos estavam direcionados aos alunos com dificuldade de aprendizagem, relacionamentos pessoais e interpessoais, questionamentos sobre o desenvolvimento humano e demais situações que se relacionavam ao ambiente escolar como um todo.

---

<sup>2</sup> Professor (nota do autor).

O trabalho dentro do ambiente escolar era semelhante ao que desenvolvia como apoiador e psicólogo voluntário na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, em Porto Alegre/RS. Após me formar, no ano de 2003, fui convidado pela direção da escola a dar continuidade aos trabalhos que desenvolvi na mesma instituição enquanto estagiário em Psicologia. Nessa mesma unidade escolar, fui provocado por uma prestadora de serviço/estatal a enviar meu histórico curricular para uma faculdade no norte do país, mais precisamente, a Faculdade Guaraí – FAG, a qual estava necessitando de professores de Psicologia por não haver profissionais que pudessem substituir a professora que estaria retornando ao Sul do país por não ter se adaptado à região Norte. Titubeei por alguns instantes, alegando não possuir capacidade curricular suficiente para assumir disciplinas em um curso de formação superior, uma vez que havia me formado havia menos de três meses. Contudo, aceitei o desafio, “a que devo agradecer”, e enviei o currículo por e-mail, endereçado à direção da faculdade acima citada. Hoje, quando me questionam como vim parar no Norte do país, respondo: “Foi por e-mail”.

Não há como esquecer o meu primeiro dia na sala de aula com a disciplina de Psicologia da Aprendizagem. Não havia estágios pedagógicos, porque a formação profissional em Psicologia não propunha essa tarefa. Estar ali, sob olhares, expectativas e, até mesmo, questionamentos sobre o que seria proposto naquele momento, ainda fazia com que me sentisse principiante, visto que as novidades e construções no campo da ensinagem seriam estabelecidas com o tempo, o estudo e a prática.

Tinha um plano de aula, formatado em papel, com ideias planejadas a serem propostas em sala. Tudo pronto. Contudo, o que fazer com quarenta alunos dentro de uma sala de aula, se nunca havia passado por esta lapidação? Saber responder a questionamentos? Teria todas as respostas e, principalmente, saberia sanar tais questionamentos?

E a avaliação? Esse indomável estado emocional acabava envolvendo a todos os aprendentes<sup>3</sup> com suas anotações e as últimas leituras antes do início da prova. Olhares para o nada e cochichos aos desconhecidos, além de sobressaltos quando achavam que não haviam estudado um ponto que alguém debatia de última

---

3 Alunos (nota do autor).

hora. Por outro lado, esse papel que me cabia, envelopado pela ansiedade, também se tornava visível naquele momento. Folhas timbradas eram distribuídas, uma a uma, seguindo filas tradicionais, como nos primeiros anos de classe, que também frequentei. As folhas balançavam uma a uma, não porque havia correntes de ar, mas por causa das mãos que as distribuíam. No meio do silêncio, houve um questionamento formulado por um aluno em sala: “*Está nervoso, professor?*”.

Creio que a palavra mais adequada naquele momento seria ansiedade. Os sintomas de ansiedade são corroborados por Gabbard (1998, p. 174): “[...] reações fisiológicas como sudorese profunda, aumento da frequência respiratória e cardíaca”. Como eram reações fisiológicas que aquele momento provocava, elas se tornaram observáveis pelos aprendentes quando me questionaram.

Com o tempo, novos espaços foram sendo conquistados e, após esse recorte saudosista, retorno à situação em que me encontrava como psicólogo educacional na escola privada, no município de Guaraí/TO. Não havia muita prática no desempenho psicológico (atendimentos), já que ainda buscava apoio na orientadora educacional, cuja prática escolar de mais de vinte anos oferecia a segurança necessária para o respaldo psicológico aos casos atendidos.

Os verões foram passando. O apoio oferecido na época pela orientadora educacional, chamada carinhosamente até hoje como D. Antonia, tornou-se campo de outros saberes e investigações mais aprofundadas, em que vários retalhos da aprendizagem em diversos tamanhos e cores eram recortados para compor a grande colcha de questionamentos e apontamentos que apareciam por meio de novas pesquisas. Todavia, havia retalhos camuflados que não se encaixavam nessa composição eram as queixas dos professores em relação a diversos aspectos, tais como: os processos de ensino; as normas e prerrogativas que deveriam cumprir; a obrigação de seguirem um sistema que colocava em xeque sua autonomia em sala de aula; a forma avaliativa que deveriam cumprir junto aos seus aprendentes; e, por último, a obrigatoriedade de cumprir um PPP – Plano Político Pedagógico Institucional.

Dessa forma, quando surgiu a oportunidade de concorrer a uma vaga e a possibilidade de ingressar no Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do

Taquari – Univates, após um processo seletivo rigoroso, o delineamento do estudo ocorreu na linha de pesquisa em Ciência, Sociedade e Ensino. O propósito escolhido foi o de melhor compreender **o papel do docente entre os processos de ensino e a violência da escola**.

Todavia, é bom diferenciar violência na escola, da escola e contra a escola. Charlot (2002, p. 434-435) assim definiu cada uma:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, por exemplo, quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, neste caso, quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e àqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...).

Por mais que Charlot (2002) tenha descrito de forma minuciosa cada uma das violências praticadas dentro do ambiente escolar, nos mais variados contextos educacionais (tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior) desconhecem-se estas diferenciações e o foco de atenção de cada uma. Percebe-se que os diálogos proferidos pelos profissionais do ensino direcionam que a violência se enquadra dentro de um único ato e que todas as situações são similares à mais comum dentre elas, que é a violência na escola.

Assim, o presente estudo, apesar de não se tratar de assunto novo no âmbito do ensino, colaborou para ampliar a visão sobre a violência camuflada da escola, que é identificada como as borboletas do caminho, que voam à nossa frente, porém, quando nos aproximamos, elas desaparecem, camuflando-se. E, em relação ao ensino, ressaltam: “O ensino na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência [...]”. Em suas colocações, eles ainda mencionam que “[...] toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência [...], na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 5). Eles complementam que essas relações violentas são respectivamente autônomas e dependentes das relações de força, portanto toda ação dos processos de ensino deverá ser considerada como uma violência porque há uma imposição de um poder



arbitrário e de um arbítrio cultural, cujas relações de força se encontram sempre camufladas sob a forma de relações atípicas.

Entretanto, por mais que Bourdieu e Passeron (2009) mencionam que todas as ações pedagógicas geram violência, me posiciono na pesquisa em alinhamento ao conceito assumido por Charlot (2002) sobre as diferentes ações violentas incluídas no ambiente escolar.

Entendo assim que a minha pesquisa de Mestrado suscitou reflexões e identificou perspectivas da diversidade de práticas da ensinagem e o processo da violência da escola. Importa compreender aqui que o olhar do ensinante sobre os processos de ensino requer trazer ao palco do diálogo seu papel, sua atuação e como este se percebe dentro do processo da ensinagem, já que é também um ator inserido na violência.

Bourdieu e Passeron (2009, p.15) constataam, à luz dessas discussões, que o sistema de ensino tende a se compor como um trabalho pedagógico dominante. O papel da autoridade escolar ignora as condições de violência que exerce, entendendo-se como uma instituição autônoma e detentora do privilégio exclusivo do exercício da ensinagem.

Para Guimarães (apud AQUINO, 1998), a forma como a violência é apresentada dentro da instituição é como uma ordem a ser cumprida. Todavia, para que esta ordem seja cumprida, o ensinante acaba desempenhando um papel violento e ambíguo, visto que, de um lado, tem a função de estabelecer as obrigações e as normas institucionais e, de outro lado, ele promove no aluno uma autonomia sobre o aprendizado e sobre sua própria vida. Argumentações de Bourdieu e Passeron (2009, p. 6) podem ser acrescidas neste contexto, em que:

[...] toda a ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência. Sem autoridade pedagógica não é possível levar-se a cabo a ação pedagógica, pois esta detém o direito de imposição legítima de significações.

Nesse sentido, Guimarães (apud AQUINO, 1998, texto digital) discute a díade violência/indisciplina escolar:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano

macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Buscando uma ancoragem na literatura publicada sobre a situação da indisciplina aliada à violência escolar, Guimarães (2007, texto digital) menciona que a escola, enquanto ambiente de violência e de indisciplina, é percorrida por uma circulação ambígua: de um lado temos as ações que visam à execução das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais e, de outro, pela circulação dos seus grupos internos, que constituem interações, rupturas e permitem a permuta de ideias, palavras e sentimentos.

Dessa forma, são os professores que trabalham estas duas forças antagônicas: a disciplina e a violência. Para Ribeiro e Silva (2011), são estes profissionais que chamam a atenção diariamente, irritando-se, afastando brigas de alunos; pedagogos(as) que usam o tempo do trabalho resolvendo casos de conduta inadequada aos princípios da escola; gestores que trabalham como seguranças no intuito de proteger o ambiente escolar de exaltações de violência e tentam evitar ataques.

Assim, no desenvolvimento desta dissertação, as seguintes questões norteadoras levaram à construção do problema de pesquisa:

- Quais seriam as manifestações da violência da escola?
- Como tais manifestações são percebidas pelos ensinantes?
- Que ferramentas metodológicas o ensinante utiliza para lidar com a violência da escola?
- De que modo a violência da escola produz efeitos sobre o processo da ensinagem?
- Como o professor elabora os processos de ensino no espaço educacional diante das situações de violência da escola?

A partir disso, elaborou-se o **problema de pesquisa** como proposta para a investigação: De que formas o ensinante desenvolve as práticas do ensino envolvido em situações de violência da escola, inserido em uma escola da região centro/norte

do Tocantins?

A **justificativa** para esta pesquisa reside na relevância social do problema investigado, que está atrelado à formação acadêmica e ao processo da ensinagem no que tange a essa situação da violência do ambiente escolar. Tais pressupostos levaram-nos a ficar mais atentos à relação da violência e à ensinagem para, assim, tentar compreender como esta última ocorre, avaliando de que forma o processo de ensino é apresentado e quais as ferramentas metodológicas que o ensinante utiliza. Ainda, pode-se pontuar as contribuições que a pesquisa pode trazer no sentido de ampliar formulações teóricas sobre o problema e sugerir possíveis intervenções a esse respeito na escola.

Tendo em vista essas primeiras considerações, como **objetivo geral** desta dissertação busca-se analisar o olhar do professor sobre o processo de ensino, enquanto envolvido no fenômeno da violência da escola.

No intuito de atingir o objetivo geral, apresentam-se os **objetivos específicos** deste trabalho:

- Compreender o conceito de violência da escola;
- Descrever a atuação do ensinante quando envolvido na violência da escola;
- Analisar a postura do ensinante em relação à violência da escola.

Expomos, assim, a organização desta dissertação, que se constitui das seguintes seções: a primeira foi contemplada pela **Introdução**. A segunda seção apresenta o **Referencial Teórico** que suporta esta investigação: O papel do ensinante frente à violência da escola; Percepção do ensinante como envolvido na violência da escola e A Legislação vigente sobre o ensinante e a violência da escola. Na terceira seção, constam os **Procedimentos Metodológicos** para a análise da dissertação. Ao final, apresentam-se os **Resultados**, as **Referências** do estudo, bem como seus **Anexos e Apêndices**.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O papel do ensinante frente à violência da escola

Figura 2 - O Mestre Severo – Óleo sobre tela, 1668 - Jan Steen<sup>4</sup>



Fonte: <http://pt.wahooart.com/@@/8LJ5TH-Jan-Steen-O-Mestre-Severo>, 2018.

<sup>4</sup> Jan Havickszoon Steen (Leiden, c. 1626 — 3 de fevereiro de 1679) foi um pintor neerlandês do século XVII. Percepção psicológica, senso de humor e abundância de cores foram marcas dos seus trabalhos. Steen nasceu numa família católica rica, que, por várias gerações, administrava uma taverna em Leiden. Assim como seu contemporâneo mais famoso, Rembrandt van Rijn (1606 - 1669), Jan Steen formou-se na escola de latim da cidade natal. Recebeu suas lições de pintura do mestre alemão Nicolaes Knupfer (1603-1660), pintor de cenas históricas e figurativas de Utrecht. A influência de Knupfer pode ser vista no uso que o artista fez da composição e das cores. Outra fonte de influência do pintor foi Adriaen van Ostade (1610 - 1685), especializado em retratar cenas bucólicas, que vivera em Haarlem. Se Steen estudou em Ostade, é algo que não se sabe, na atualidade (WAHOOART.COM., 2018, texto digital).

Na tela apresentada, Steen (1668) retrata o cotidiano de um processo de ensinagem. No ambiente pintado, é perceptível a privação de arquétipos tecnológicos que na atualidade invadem uma sala de aula, como celulares e/ou computadores. É uma sala diferente das salas de aula atuais, e pode-se inferir que a relação pedagógica era desenvolvida na própria residência do ensinante (*paedagogium*).

Para que os personagens possam ser melhor identificados, uma numeração foi aplicada sobre cada um para uma compreensão das figuras da tela, conforme se esclarece abaixo. Na antessala, percebe-se uma personagem do sexo feminino (Personagem nº1), isto pela sua vestimenta e uso de lenço na cabeça, em seus afazeres. Ele, o ensinante (Personagem nº 2), rígido, brusco, como o próprio nome da obra "O mestre severo" anuncia; o uso da palmatória como forma de castigo pela não aprendizagem ou indisciplina que pudesse vir a ser apresentada pelos alunos.



Por outro lado, o aprendente com roupa azul (Personagem nº 3) expressa o sentimento de tristeza pelo possível não entendimento do que era repassado. Já no aprendente com roupa marrom e gola branca (Personagem nº 4), com ênfase de luz na pintura, há a expressão do medo, realçado na sua face.

O ambiente, pelo uso de cores escuras escolhidas pelo pintor, reforça a expressão de frieza e distanciamento entre os atores do processo da ensinagem, e o

uso do castigo evidencia um processo de rigidez entre forças desiguais (fato que iremos discutir nas seções posteriores).

A luz que incide sobre a tela procura duas figuras principais para as quais o pintor tentou chamar a atenção. Primeiro, a face do ensinante (Personagem nº 2), com aspecto de dureza, maturidade que revela o conhecimento adquirido e sentado à frente dos alunos, recriminando-os por meio do castigo. A outra figura que o pintor ilumina é o aprendiz de roupa marrom e gola branca (Personagem nº 4), que demonstra medo e distanciamento. Shawe-Taylor e Buvelot (2015) mencionam que o uso de técnicas de cores/contrastes/luz que os artistas holandeses usaram no século XVII teve uma incomparável dedicação em representar pessoas comuns realizando atividades cotidianas. Uma das técnicas utilizadas era a chamada “A pintura de gênero”, apresentando cenas comuns nas casas camponesas, seu interior e tranquilos pátios da “Era de Ouro holandesa”. Os autores ainda esclarecem que cada pintura era acesa com uma vibrante paleta de cores do período, sendo esta ainda rica em luz natural radiante, ao retomarmos a pintura de Steen.

Observa-se, então, que a ensinagem transmitida ocorria por meio do medo, do castigo e da imposição, lembrando-nos uma violência da escola e, se olharmos por uma ótica da violência simbólica na atualidade, debruçamo-nos sobre a situação amplamente discutida por Bourdieu.

Assim, há uma triangulação teórica, a partir da qual Debarbieux (2002), Charlot e Émin (1997) e Bourdieu (2011) discutem aspectos sociológicos, institucionais e estruturas dominantes em relação a esta violência contra o professor no ambiente escolar e deste contra seus alunos. Debarbieux (2002) destaca que a violência presente é reflexo da violência que permeia a sociedade e, portanto, é na escola que tais acontecimentos são representados, o que, por sua vez, também acaba determinando a sua própria violência.

Charlot (apud MARRAFA; FERREIRA, 2008) evidenciava a violência escolar por dois caminhos nesta situação, explicadas de forma objetiva e direta. De um lado, a violência, que obriga o jovem a estudar matérias e conteúdos que diferem dos seus interesses. De outro, a violência institucional, que abarca as relações de poder entre professores e alunos, culminando na negação da identidade e satisfação

profissional dos professores.

Charlot (2002) ainda ressalta que a “violência da escola” é um processo de dualidade entre o agressor e o agredido, visto que, quando se trata desse tipo de violência, são utilizados os mais diferentes mecanismos institucionais e, nesta situação, os alunos observam-na pela maneira como a instituição e seus professores os tratam (classe social, atribuição de notas, orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos de cunho racista, entre outras).

Dessa forma, em relação à maneira como os processos de ensinagem são repassados e como a cultura escolar é manifestada, Bourdieu (apud VASCONCELOS, 2002, texto digital) argumenta:

[...] a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Para que esta costura da experiência na docência e os processos da ensinagem tivessem uma relação com a prática e os estudos sobre a violência simbólica no espaço educacional, o próprio Pierre Bourdieu ministrou aulas como professor em 1954 (sentado à frente e ao centro, conforme FIGURA 3), na cadeira de Filosofia da escola provincial Théodore-de-Banville, em Moulins, Auvergne, onde lecionou por dois anos.

Figura 3 - Pierre Bourdieu com seus alunos - em Moulins, Auvergne



Fonte: <https://www.lanouvellerepublique.fr/indre-et-loire/j-ai-ete-l-un-des-premiers-eleves-de-pierre-bourdieu>.

E, na esfera da experiência, Larrosa (2018) corrobora, informando que esta é um estar imerso em ações que abarcam suas aprendizagens, lições e conhecimento com envolvimento na prática do fazer, mergulhado em um mundo que chega até nós e que envolve e exige e nos impõe. Dessa maneira, Bourdieu teve sua experiência na docência para discutir durante muito tempo a circulação do processo de ensino dentro de uma unidade escolar e as questões que envolviam uma violência velada.

Após seis anos, em 1960, a escola francesa foi duramente criticada por Bourdieu e Passeron, os quais sublinharam a arbitrariedade cultural da ação pedagógica que, pelos códigos sociais e linguísticos necessários, valorizou o capital cultural e o *habitus* das classes dominantes.

Observa-se que, até este ponto, os autores ressaltavam que os espaços escolares se constituíam de violência, alegando que eles abarcam duas vertentes. De um lado, a que é imposta pela instituição educacional, e, de outro, a imposta pelo próprio ensinante, que desenvolve seu papel em sala de aula, cobrindo-se de autoritarismo, disciplina e autoridade.

Nesse sentido, para compreender a distinção entre a violência simbólica sobre as ações pedagógicas dentro do espaço institucional e o exercício cotidiano desta, é necessário trazer à tona o comentário de Zaluar e Leal (2001), ao afirmarem que a forma e a maneira como as palavras são proferidas oprimem ou destroem psicologicamente o outro; portanto, dessa forma, se designaria e se exerceria a violência. Seguindo este viés explicativo, Bourdieu e Passeron (2009) acrescentam que a violência exercida sobre os trâmites pedagógicos estaria ligada diretamente à forma e à maneira impositiva por parte dos agentes como um poder arbitrário, autoritário e imperativo.

Fazendo uma explanação sobre a autoridade e diferenciando esta de autoritarismo, Ohlweiler (2014, p. 30) esclarece que a primeira:

[...] pode significar um lugar de desejo, de instituição, de normas e saberes. Lugar de relação que pode ser conquistado, reconhecido, imposto, aceito, negado. Da mesma forma, a autoridade pode ser delegada a algumas pessoas, a determinados grupos, a instituições, organizações e até os objetos [...].

Para a autora, os caminhos que a autoridade percorre seguem por um senso



comum até o reconhecimento por deter o conhecimento específico de algo. Paris (2009 apud OLWEILER, 2014) menciona que é impossível ocorrer autoridade sem dois princípios fundamentais: consideração e reconhecimento.

A palavra autoridade sempre esteve presente e atrelada ao crescimento das sociedades como forma de administração do Estado e, em contrapartida, como forma de proteção. Ohlweiler (2014) descreve ainda de forma clara os apontamentos de Arendt (1997b) sobre a obra *A República*, de Platão, que esclarece o anseio de a sociedade ser regida por filósofos, cidadãos que detivessem a razão e dominassem as ideias. Podemos inferir junto com a autora o fato de o Estado (aqui como entidade de direito público administrativo) ter reivindicado a autoridade sobre a educação escolar da igreja, isso na transição da Idade Média para a Idade Moderna, em 1789, com a queda da monarquia absoluta, como uma das consequências disso. No século XIX, esta autoridade pedagógica é transferida ao professor, que é transformado em um representante do Estado, como seu funcionário, tendo ele, enquanto educador, em uma sala de aula, autoridade sobre os aprendentes, fator que era corroborado pelos próprios pais quando mencionavam aos filhos que estes deveriam respeitar o professor em sala de aula como autoridade.

Barros (2009) complementa a esses fatos que os anos de autoritarismo perpetraram um grande conflito com o que percebemos “ser autoridade”, no caso relacionado ao professor. Segundo o autor, possivelmente esse fenômeno tenha começado dentro da própria família, pois o filho, no século XX, tinha os cuidados e a educação por conta dos pais; hoje, no entanto, no século XXI, encontra-se terceirizada para a escola a fantástica arte de educar e de transmitir o conhecimento.

Arendt (1997b) esclarece também que a autoridade não é forçada e é reconhecida e, para ela, o reconhecimento de uma autoridade deve ser natural. Ohlweiler (2014) afirma que podemos pensar “em tudo o que uma figura de autoridade agrega na relação entre adultos e crianças, e que independe da violência e, neste caso, ela busca apoio nas palavras de Cabistani (2011), afirma que a hierarquia não é mais suficiente para manter os laços sociais, não propriamente a autoridade. Lembrando sempre, se é outro da relação que precisa me reconhecer como autoridade, não basta a hierarquia para existir a autoridade.

Em relação ao autoritarismo, Vivaldi (2014, texto digital) menciona que esse substantivo “[...] é o poder imposto, sem que haja com isso o reconhecimento daquele que é autoritário como alguém de autoridade”. A situação é bem descrita por Novais (2004), quando ela retrata que tradicionalmente o papel de autoridade, dentro das escolas, vem sendo confundido com o autoritarismo. De acordo com essa visão, Novais alega que o aluno emudece frente ao professor, não por crer na autoridade desse profissional, mas por intimidar--se com as possíveis punições e ameaças (implícitas ou explícitas) desse professor autoritário.

A situação mencionada por Ohlweiler (2014), Vivaldi (2014), Santos (2015), Novais (2004) e Carlos (2014) sobre a prática do autoritarismo em sala de aula remete a um esclarecimento de Cabral, Carvalho e Ramos (2004), segundo os quais o fator principal desta prática do autoritarismo em sala de aula seria a ausência de capacidade do professor em saber contornar os conflitos, bem como a falta de capacidade técnica do docente em saber lidar com certas circunstâncias dentro do ambiente da sala de aula, o que, por consequência, o levaria a tomar atitudes como o autoritarismo no intuito de controlá-las, inclusive as próprias violências.

Praxedes (2017, texto digital) faz uma alusão ao texto “A escola conservadora...”, de 1966, sobre o qual Bourdieu já havia exposto uma discussão acerca da ciência de violência, assegurando que ela ocorre, por exemplo, quando os dominados aceitam uma avaliação baixa ou uma reprovação no ano letivo. Ainda, o autor faz uma reflexão sobre a questão de Bourdieu mencionar que o poder de obrigação de um conteúdo curricular não é entendido como uma violência, mas como um adestramento de “autoridade legítima” por parte do professor, que assim conquista a anuência e a adesão dos aprendentes para realizar seu ensino pedagógico e, por conseguinte, a sua formação.

A título de ilustração sobre essa autoridade do ensinante e o ensino pedagógico como em um conteúdo desenvolvido e, por mais que o professor tenha a paciência do ato de escutar, ensinar e compreender as dificuldades dos alunos, quando nos debruçamos em uma das cenas do filme “Entre os Muros da Escola” o ensinante pede à aprendente Esmeralda, em uma aula de Língua Francesa, que ela interprete um capítulo do livro “O Diário de Anne Frank”. Imediatamente, a aluna contrapõe a questão: “Sou obrigada?” Em resposta a esta argumentação direta da

aluna, o ensinante contesta-a em tom assertivo e com uma verbalização imperativa, de tal maneira que se percebe, pelo seu discurso de autoritarismo, o uso da violência: “Sim, absolutamente”.

Abramovay e Rua (2002) salientam que a relação entre escola e violência não deve ser analisada como um acontecimento que ocorre de “fora para dentro”, ou seja, a violência decorre no espaço escolar, como no exemplo ilustrado anteriormente, em que há imposição do ensinante sobre o aprendente, usando o poder que lhe cabe.

São estas questões que me levaram, como pesquisador, a buscar outros olhares sobre o papel do ensinante no processo de ensino e aprendizagem enquanto este profissional é um dos envolvidos no fenômeno da violência da escola.

Buscamos, assim, recortar o tecido para compor o espaço da colcha de retalhos: tal espaço é formado também pelos atores da violência da escola e os fatores emocionais envolvidos. Lembramos aqui o poema de Marqueline Santana (2014), que menciona situações emocionais do professor no ato de ensinar:

**Marqueline Santana/NewsRondonia**

*Os incluídos democratizam a gestão  
Democracia é não deixar excluir  
A escola precisa cuidar dos que estão ali  
Evitando o paradigma da evasão  
Conhecer do educando, seu coração  
É conviver junto à sua realidade  
Participando da sua vida, de verdade  
Depositando no seu peito a confiança  
Uma criança só quer ter a esperança  
De saber o que é felicidade.*

Associando o processo da camuflagem, a obra de Steen e o poema de Santana, todos abarcam sentimentos, confiança e emoções. É importante destacar que o ensinante necessita manter o aprendente dentro do ambiente escolar (aprendendo ou não), tentar conhecer quem são realmente seus alunos e quais suas dificuldades, demonstrar empatia e obter a confiança deles, muitas vezes participando de problemas de sua vida privada e, ao final do dia, ainda ter a confiança de que desenvolveu seu trabalho como ensinante de forma profissional. Talvez seja ainda importante perguntar: e este professor enquanto pessoa/ser/ente, onde fica? Quem trabalha e conhece suas emoções?

A abordagem rigorosa de Leandro (2013) sobre a falta de preparo dos professores para saber lidar com as emoções de seus alunos em sala de aula está direcionada à dificuldade em suportar os fatores estressantes e violentos que ocorrem dentro desse ambiente. Essa situação não foge à expressão representada por Steen na obra do início desta seção, em que há a representação do castigo físico como controle e, ainda, nos pressupostos de Leandro (2013), em que o professor usa a agressividade verbal e/ou emocional como forma de controle pela imposição da autoridade, o que culminaria em uma forma de violência simbólica e não em um reconhecimento como figura de autoridade.

Assim, antes de passarmos a próxima discussão sobre a percepção do ensinante como envolvido na violência da escola, que elucidou o papel do ensinante frente à violência da escola – procuramos introduzir o assunto sobre o processo camuflado em que o professor é envolvido na violência da escola, o poder que subjuga o aprendente no processo pedagógico e como ele próprio se encontra dentro desse sistema.

## **2.2 Percepções do ensinante como envolvido na violência da escola**

Iniciamos esta discussão pensando de que forma o ensinante se remete ao aprendente no meio escolar ou como o meio escolar se remete ao ensinante. Sugerindo uma resposta antecipada, eles poderiam, em alguns casos, estar atrelados a processos emocionais já discutidos por autores anteriores e, neste processo da ensinagem, gerar episódios de violência escolar.

Quando começamos uma análise de dados coletados e o modo como eles são direcionados à questão do entendimento do professor em relação à violência da escola, o primeiro ponto a ser analisado é a dupla jornada dos professores nas escolas. Moreira (2010) comenta que as situações que o ensinante sofre hoje em relação ao trabalho estão direcionadas ao acúmulo de funções, o que acarreta outros transtornos e desequilíbrios emocionais, interferindo diretamente no desenvolvimento de seu trabalho: deslocamentos, distâncias, locomoção, trânsito, horários e tempo.

Ademais, não se pode relacionar o fato de que ter uma carga horária duplicada proporcionará o desenvolvimento de patologias emocionais, pois muitos trabalhadores têm horários duplicados nas mais diversas áreas de atuação; portanto não é uma situação particular do ensinante. Porém há pesquisas que apontam que os professores desistem de sua carreira profissional devido à carga de trabalho. Em seu artigo no “*The Independent*”, Cassidy (2015) expõe o resultado de pesquisas americanas, as quais mostraram que cerca de 40% dos ensinantes abandonaram seu primeiro ano de atividades devido à carga de trabalho excessiva e, principalmente, às duras realidades da vida na sala de aula e à relação da escola no meio social.

Em uma pesquisa no Estado da Bahia, Araújo e Carvalho (2009) verificaram índices alarmantes em relação a transtornos mentais que acometeram os professores, com escores de 20,1% a 45,5% relacionados a escolas particulares, e de 18,7% a 55,4% nas públicas, com a maior prevalência no gênero feminino em relação ao masculino. Esses dados se revelam significativos em relação às atividades que exigiam do profissional maior demanda psicológica (pressão) e permitiam pouco controle sobre o trabalho desenvolvido na escola.

Gontijo, Silva e Inocente (2013), em um estudo de revisão sobre a depressão e docência, relataram que essa situação constitui um problema para professores em âmbito nacional, em todos os níveis de ensino. Esses profissionais sofrem a influência de fatores como a idade, a carga de trabalho, o número de alunos (segundo eles, quanto maior quantidade de alunos em sala de aula, menor a realização e maior o desencanto pelo trabalho), os trabalhos em turno, a violência escolar, as relações interpessoais no trabalho – com pais e alunos – e condições de organização do trabalho, situações que culminam em fatores emocionais.

Ao buscar corroboração nas palavras de Njaine e Minayo (2003, texto digital) sobre a questão emocional, já mencionada por Leandro (2013), elas deixam claro que algumas situações como “[...] impotência, medo, angústia e revolta foram sentimentos às vezes comuns entre os educadores que têm que lidar com a questão da violência da escola, no entorno e nas relações conflituosas que permeiam o ambiente escolar”. Para essas autoras, as emoções externalizadas pelos educadores contra os alunos são mencionadas “[...] quando um professor não dá

atenção ao aluno ou o agride verbalmente. Um grande número de reprovações escolares pode sugerir desse desprezo do professor com o aluno” (NJAINÉ; MINAYO, 2003, texto digital). Essas situações necessitam ser trabalhadas, não para expor um conflito, mas para gerenciá-lo dentro do sistema educacional, evitando, dessa forma, que o descontrole emocional do docente tome proporções que o levem a usar da violência com o uso de seu poder de autoridade dentro da sala de aula.

Agreguem-se a estes argumentos algumas falas de Carvalho (2011, p. 104), que ressalta o quanto é necessário o docente ter pleno conhecimento e domínio sobre o assunto que irá expor aos seus alunos e quais benefícios este irá proporcionar no processo da aprendizagem, uma vez que, para a autora:

[...] o papel docente exige a adaptação do tempo, do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, de objetivos educacionais, pode-se dizer que lecionar é uma ação complexa que exige do professor o domínio de vários saberes não somente voltados ao conteúdo, uma vez que ele é o responsável por transformar o saber a ser ensinado em saber apreendido, fator relevante no processo de produção do conhecimento.

Aquino (1998, texto digital) acrescenta também que essa questão da violência – a qual ele chamou de exógena – que ocorre no ambiente escolar, mais precisamente, na sala de aula em que o docente faz parte de um processo autoritário e discriminatório, não deixa de ser semelhante ao discutido por outros teóricos nessa pesquisa, quando menciona:

De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares.

Vasconcellos (apud CARVALHO, 2011, p. 109) refere:

[...] o termo violência [...] aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras do direito ou morais, as práticas linguísticas e outras. A violência [...], então, expressa-se na imposição “legítima” de certos valores, hábitos, ideias, pensamentos da cultura dominante. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo, pois acredita ser uma situação natural e inevitável, visto que a violência [...] tem por objetivo fazer com que o indivíduo avalie e até mesmo aceite o mundo de acordo com critérios e padrões definidos pelo discurso dominante.

O fato de os professores terem jornadas duplicadas não foge à realidade desta pesquisa, visto que seis dos sete professores (85,71% dos entrevistados possuem carga horária de expediente duplo ou triplo, dividida entre os turnos matutino, vespertino e noturno), realizam atividades entre instituições públicas e privadas. A situação é contemplada pela avaliação de Bauer, Cassettari e Oliveira (2017, p. 946), apontando para uma pesquisa da Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2007), que:

[...] traz evidências de que o problema da escassez de professores é, de maneira geral, maior em áreas remotas e nas periferias das grandes cidades, nas quais residem os estudantes mais vulneráveis, acentuando as desigualdades existentes.

A realidade da escola privada, alvo da pesquisa, encontra-se não na periferia, mas no interior do estado do Tocantins, local em que a mão de obra é escassa e o mercado absorve os profissionais capacitados. Os professores possuem formação acadêmica superior, com especializações na área de ensino, e apenas um professor, que se encontra em formação acadêmica no momento, possui curso técnico em língua estrangeira.

Neste viés, é importante esclarecer um relatório feito pela pesquisadora Ristum (apud RISTUM, 2010, p. 68), em uma escola pública de Salvador/BA. Ela salienta que:

[...] a jornada de trabalho que tem uma influência direta também nos processos de ensinagem mostrou que aproximadamente 50% tinham jornada tripla de trabalho (lecionavam nos três turnos), sem contar a jornada doméstica. Elas relatavam não haver tempo sequer para assistir a um noticiário na TV. Assim, o trabalho de preparação de aulas e de material didático, bem como a atualização de informações e a reciclagem de sua própria formação, eram praticamente inexistentes. As professoras sentiam-se despreparadas para abordar problemas relacionados à violência e a sexo, e se achavam, muitas vezes, incapazes de lidar com alguns problemas de aprendizagem que surgiam em suas salas de aula. Tinham, ainda, na sua quase totalidade, dificuldade para seguir a orientação da Secretaria de Educação, no sentido de aproveitar as experiências trazidas pelos alunos, no processo ensino-aprendizagem.

Continuando por este mesmo pensamento sobre o processo da violência institucional frente à ensinagem, no Brasil, uma pesquisa intitulada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), citada por Silva (2011), mapeou essa situação sobre o processo dessa violência. Na sua pesquisa, ela informa sobre a situação de este professor ser

o detentor do conhecimento frente à classe, mas, como o número de alunos é superior ao que seria produtivo dentro da sala de aula, os sentimentos (impotência, medo, angústia e revolta) de alguns profissionais da ensinagem ainda se revelam frágeis, conforme já apontado por Leandro (2013). Todavia, Araújo Jr. (2007) relatou que a Câmara de Deputados Federais havia aprovado em 07/11/2007 o Projeto de Lei 597/07, do Deputado Jorginho Maluly (DEM-SP), e o Projeto 720/07, do Deputado Leonardo Quintão (PMDB-MG), em que estabeleceram o limite máximo de 35 (trinta e cinco) alunos, nos quatro anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, tais projetos, segundo Araújo Jr (2007), alteraram “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96), que atualmente não especifica o número exato de alunos por professor em sala de aula” (ARAÚJO JR, 2007, texto digital).

Agregamos a estes argumentos alguns dados apontados por Ramos (2010), pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), segundo a qual o professor é uma autoridade máxima na sala de aula; todavia, ela exalta esta ênfase relativa ao papel de autoridade, pois esta só é legitimada com o prestígio dos alunos em uma relação de respeito mútuo, ou seja, nesse caso a autoridade do professor só será “máxima” conforme a linha acima, se os alunos legitimarem o professor nesse lugar.

Foi também relevante, para os propósitos desta pesquisa, o estudo desenvolvido por Medina (2016), que faz uma costura aos apontamentos de Cassidy (2015) e D'Ornela (2011), mencionando que cada país tem sua forma de administrar a existência de maus-tratos não denunciados no que tange aos fatos ocorridos dentro de uma escola, visto que os professores se negam a falar por duas situações que envolvem sentimentos psicológicos: medo ou vergonha.

No arcabouço deste viés, Saldaña (2017) comenta uma importante pesquisa desenvolvida por Abramovay (2002) sobre a violência nas escolas. A pesquisadora, ligada à FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), sinaliza nesse estudo: “Estados e Municípios não querem ver expostos dados negativos em geral, muito menos sobre a violência nas escolas. Talvez no sistema privado ainda seja mais difícil” (SALDAÑA, 2017, texto digital).

Talvez possamos também nos deixar tomar pelas palavras da investigadora



Pereira (2008), a qual realçou a situação de que “[...] Os professores têm dificuldade em controlar os alunos, não conseguem incentivá-los e ficam cada vez mais desmotivados” (PEREIRA, 2008, texto digital). Nesse sentido, o uso da violência por meio da agressividade verbal e/ou emocional é uma forma de controle pelo uso de seu papel de hierarquia em sala de aula. Leandro (2013) menciona que essa condição culminaria em uma desmotivação profissional por não alcançar os objetivos pré-estabelecidos com seus alunos e, acrescido a esta situação, pela imposição do sistema educacional de que tais objetivos ligados à aprendizagem deveriam ser cumpridos na sua íntegra.

Dessa forma, a pesquisa se dirigiu por analogia à de Stuart Twemlow<sup>5</sup>, o qual opina, por um lado, que o ensinante é apontado como sádico, que persegue os alunos de tal maneira que sente prazer com isso, e, por outro, que os estudantes, humilhados, sentem-se prejudicados em seus sentimentos, manifestados pelo rancor.

Dentro dessa esfera de conhecimentos, ressaltamos uma passagem em que Kam (2006) alude à situação que pode desencadear as agressões por parte dos professores em sala de aula, quando estes sofrem de problemas pessoais, problemas conjugais ou problemas de educação com seus próprios filhos, projetando, dessa forma, suas frustrações na sala de aula.

Ao finalizar esta discussão, ressaltou-se a significação sobre a percepção do ensinante como envolvido na violência da escola, antes de buscar elucidar o que constituiu a Legislação vigente e, que abarcasse o ensinante e a violência da escola. Nesse sentido, convém ressaltar as situações relacionadas às emoções dos educadores quando necessitam lidar com essa violência.

### **2.3 A Legislação vigente sobre o ensinante e a violência da escola**

Amparar o ensinante juridicamente quando ele se encontra envolvido em

---

<sup>5</sup> Psiquiatra que dirige o Peaceful Schools and Communities Project at the Menninger Clinic, em Houston (EUA). Mas seu novo estudo, publicado no *The International Journal of Social Psychiatry*, sugere que o problema da violência simbólica pode ser mais comum do que as pessoas pensam (KAM, 2006, texto digital).

ações da violência simbólica da escola, mencionada por alguns teóricos como Oliveira (2012); Souza Filho (2010); Vieira *et al.* (2007); Bender (2017) e Bourdieu (2003), os quais fazem uma relação entre essa violência e o próprio assédio moral<sup>6</sup> sofrido na instituição escolar, ainda é muito incipiente, mesmo que o número de casos de violência contra os educadores tenha aumentado.

Na pesquisa de Njaine e Minayo (2003, texto digital), intitulada “Violência na escola: identificando pistas para a prevenção”, as autoras vislumbraram claramente que a ocorrência de violência dentro do ambiente escolar culmina negativamente nos processos da ensinagem.

Devido aos fatores da violência estarem cada vez mais sendo manifestados contra os professores e, principalmente, sobre a violência praticada dentro do ambiente escolar, no Rio Grande do Sul, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado (Sinpro/RS) criou o Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP), no fim de 2007. Oliveira (2012, texto digital) acrescenta que, em razão do aumento do número de relatos de sofrimento, uma equipe multidisciplinar é responsável por oferecer uma assessoria psicológica e jurídica ao professor. Contudo, muitas situações ainda são negligenciadas pelos gestores escolares. Nesse aspecto, o mesmo autor comenta que o “[...] sindicato gaúcho revelou que, para 37% dos entrevistados, as direções das escolas são omissas em relação à violência” (OLIVEIRA, 2012, texto digital).

Por essas razões, em 2009, o Senado Federal aprovou o Projeto de Lei do Senado nº 191, o qual preconiza em seu “Art. 1º - Esta Lei estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação” (SENADO FEDERAL, 2009, texto digital). Dessa forma, para que o professor tenha compreensão dessa Lei, é necessário que o profissional não só tenha conhecimento sobre o assédio moral, como também, caso esteja sendo prejudicado pela instituição escolar, saiba de que forma poderá defender-se judicialmente.

---

6 O Assédio Moral caracteriza-se por ser uma conduta – seja por ação ou por omissão – abusiva e lesiva, praticada de forma repetitiva e prolongada durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. Geralmente a violência moral no trabalho decorre de um(a) ou mais superiores(as) hierárquicos(as) – gerente, mandatário(a), supervisor(a), assessor(a), diretor(a) e/ou coordenador(a) de curso, etc. (SOUZA FILHO, 2010, texto digital).

A ação do cuidado legislativo sobre direitos dos docentes foi sancionada como Lei nº 22.623, pelo Governo de Minas Gerais, no ano de 2017. Essa proposta estava incluída no Projeto de Lei 3.874/16. Vale (2017, texto digital) realça que o olhar sobre o docente trouxe uma condição que serve como base de estudos sobre o cuidado legislativo aos servidores do Estado de Minas Gerais. Nessa situação, ele comenta que a lei estabelece as normas, as medidas protetivas e os procedimentos para casos de violência contra educadores. Sendo assim, é considerada violência “[...] pela norma, qualquer ação ou omissão que cause [...] dano psicológico/psiquiátrico [...] praticada direta ou indiretamente no exercício da profissão” (VALE, 2017, texto digital).

Quanto aos direitos dos aprendizes, o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente, após longos anos de contestações e mobilizações, chegou ao consenso de que a infância e a adolescência necessitam ser resguardadas por toda a sociedade das diferentes formas de violência. Porém, Alarcão (2013, texto digital) menciona um problema na maioria das escolas sobre o seu papel de instituição de aprendizagem. Para a autora:

A escola, pouco a pouco viu seu papel inicial, ou seja, dar continuidade à educação das crianças, transformado, para atender às necessidades impostas pelo mercado. De braço direito dos pais na continuação da educação das crianças, passou a ser a única instituição responsável por esta tarefa. Uma vez que os pais não têm mais o tempo disponível e necessário para cuidar de seus filhos, à escola coube esta tarefa.

Recentemente, a Presidência da República (2018, texto digital) publicou a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, a qual altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz. Neste caso, o trabalho sobre uma relação de paz está direcionado a evitar a violência promovida por dois envolvidos. Como primeiro envolvido, temos a instituição sobre os docentes, e o segundo, os docentes com o poder autoritário sobre os alunos. Dessa maneira, a partir da relação entre os envolvidos e a Lei acima apresentada, podemos pontuar dois artigos que se relacionam a este fato. O primeiro deles está assim expresso: “IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência [...] no âmbito das escolas”, e o segundo, que contribui para este fato, é “X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018,

texto digital).

Há também uma colaboração da Agência Senado (2018, texto digital), que comenta o PLC (Projeto de Lei Complementar) 171/2017, da deputada Keiko Ota (PSB-SP), em que há a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 9.394/1996). Nessa alteração, houve a incrementação em relação ao combate a todas as formas de violência nas escolas.

Além do que já foi apresentado sobre as leis que promovem a prevenção e o combate a todas as formas de violência ocorridas dentro do ambiente escolar, Souza Filho (2010, texto digital) acrescenta outro reforço em relação ao assédio moral sofrido pelo professor dentro do seu ambiente de trabalho, o que muitas vezes ocorre de forma velada, denominado por Bourdieu como violência simbólica. Souza Filho (2010, texto digital) ainda menciona que o Núcleo de Combate à Discriminação e Promoção de Igualdade de Oportunidade (Nucodis), da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Santa Catarina, apresentou como auxílio ao professor este instrumento de combate à discriminação nas relações do trabalho em virtude de um numeroso grupo de profissionais se queixar de sofrer tais violências.

Souza Filho (2010, texto digital) contribui quanto ao estudo sobre essa situação da violência, velada, disfarçada, camuflada:

Pela importância da temática e o fato de ainda serem incipientes as discussões sobre as consequências nefastas na vida das pessoas, resolvemos replicar o trabalho do SINPRO/RIO, considerando que o Assédio Moral ou Violência Moral no Trabalho, é um comportamento odioso que se descortina como uma praga na cancha do trabalho e que tem levado [...] os(as) professores(as) em particular, ao padecimento físico e mental, com inumeráveis consequências, possuindo várias designações pelo mundo afora, todas com a mesma natureza nefasta.

Assim como Souza Filho (2010) já havia comentado que o assédio moral está atrelado ao trabalho, trazendo consequências negativas de ordem fisiológica e psicológica as quais acometem o professor, Marie France Hirigoyen (apud SOUZA FILHO, 2010, texto digital), psiquiatra francesa, enfatiza em sua obra *“Harcèlement Moral: la violence perverse au quotidien”* (Assédio moral: a violência perversa no cotidiano)<sup>7</sup>, que o “assédio moral” não pode ser confundido “[...] com estresse, conflito profissional, excesso de trabalho, exigências no cumprimento de metas, falta

---

7 Tradução do autor.

de segurança, trabalho em situação de risco ou ergonomicamente desfavorável”. Todavia, temos de nos ater à situação de como são estabelecidas as relações dentro do ambiente de trabalho.

Continuando, o Assédio Moral é “[...] qualquer conduta abusiva que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade e integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego, ou degradando o clima de trabalho [...]” (SOUZA FILHO, 2010, texto digital). Nesse sentido, Oliveira (2014, texto digital) esclarece que o assédio moral “[...] também chamado de humilhação no trabalho ou terror psicológico, acontece quando se estabelece uma hierarquia autoritária, que coloca o subordinado em situações humilhantes: afrontas, constrangimentos, rebaixamento, xingamentos, vexame”.

Vieira *et al.* (2007, texto digital) fazem uma relação entre a situação das vítimas do assédio moral, uma vez que, para os autores, o assédio e a violência iniciam quando uma vítima reage ao autoritarismo de um superior, ou quando se recusa a deixar-se subjugar. É sua habilidade de opor-se à autoridade, apesar das coações, que a leva a tornar-se um alvo. Inicialmente, o ensinante é desvalorizado pelo agressor. Depois, isso serve para abonar a crueldade exercida contra ele e, conseqüentemente, leva a pensar que aquilo que lhe está acontecendo é algo merecido.

Para Bender (2017, p. 151), no momento em que essa violência passa a ser reconhecida juridicamente, ela passa também a ser constituída como "assédio moral". Bourdieu (2003, p. 143) esclarece esta questão, assim pontuando:

[...] como em certos tipos de racismo, ela assume [a violência], no caso, a forma de uma negação da sua existência pública, visível. A opressão como forma de “invisibilização” traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade.

Ao ponderar sobre o assédio moral diante da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, Bender (2017) esclarece que na esfera jurisprudencial, tratando de uma visibilização de violência, considera-se esta como assédio moral no âmbito laboral, o que pode ser abordado ainda conforme as considerações de Axel Honneth<sup>8</sup> (apud

---

<sup>8</sup> Filósofo e sociólogo alemão.

BENDER, 2017) como uma proteção jurídica ao professor, o que possivelmente evitaria que este profissional tivesse sua integridade moral desrespeitada como, por exemplo, presumíveis humilhações dentro do ambiente de trabalho. Isso fica visível na seguinte citação:

[...] constituir propriamente uma proteção social contra o rebaixamento que afeta o autorespeito (*sic*) moral do indivíduo. Assim, esse reconhecimento preserva a integridade moral do indivíduo ao combater normativamente qualquer forma de desrespeito ou lesão decorrente do rebaixamento e da humilhação social (HONNETH apud BENDER, 2017, p. 152).

Na mesma linha de raciocínio sobre o assédio moral direcionado ao professor, promovido pela instituição na qual ele se encontra prestando seu serviço de ensinagem, Márques e Assunção (2014, p. 248) acrescentam que a “[...] violência envolvendo os sujeitos da instituição, que pode se manifestar de forma vertical ou horizontal, recebe conceituações distintas, a depender, também, da perspectiva teórica adotada”. No entendimento das autoras, quando há este poder vertical em busca de uniformização de procedimentos, reduz-se a autonomia pessoal, no caso, do docente.

De acordo com Freitas (2015), Pierre Bourdieu teceu distintas considerações sobre o direito e a ciência jurídica, procurando alertar seus estudiosos para a obrigação de olhar para além das suas estruturas internas, alertando-os para ocorrências do sistema de preceitos jurídicos, inclusive os atos de jurisprudência. Ele segue em seus comentários, destacando que “Na linha dos estudos apresentados por Pierre Bourdieu, o exercício do poder simbólico pelo Poder Judiciário deveria voltar-se para a solução de conflitos surgidos entre pessoas e bens anunciando o que elas são [...]” (FREITAS, 2015, texto digital). O mesmo autor acrescenta: “[...] como as relações que tangenciam as normas jurídicas devem ser compreendidas e conduzidas, com vistas à paz social”.

O que se almejou com a pesquisa aqui apresentada foi verificar como o docente consegue desenvolver seu trabalho dentro do ambiente de trabalho, empoderando-se no quesito que abarque evitar situações vexatórias, violência e assédio moral dentro do ambiente escolar a fim de que ele possa vislumbrar um ambiente salutar e, como mencionou o autor anterior, um ambiente em que a paz social possa contribuir para o bom convívio de todos.

Nesta discussão, abordamos a situação da violência em relação aos aspectos jurídicos, retratando a violência como uma ancoragem negativa nas questões da ensinagem. Vislumbramos ainda a situação da obediência e suas determinações hierárquicas, alertando sobre o aumento de casos com queixas de sofrimento junto ao sindicato gaúcho de professores, estabelecendo as medidas jurídicas e protetivas em casos de violência. Além do que foi pontuado sobre a promoção e medidas de conscientização de combate a todos os tipos de violência dentro do ambiente escolar, ainda é necessário ampliar as discussões sobre o assédio moral e a violência, direcionando este ato violento à judicialização.

Finalizando, as discussões recaíram sobre a verticalização e horizontalização dos processos abarcados pela violência, sendo importante ter ciência das considerações que Bourdieu teceu sobre os processos da violência e a jurisprudência em relação à solução de conflitos surgidos e provocados por essa violência.

Para tanto, foi necessário ouvir dos próprios ensinantes como eles percebem as questões da violência e o assédio moral no ambiente escolar, bem como investigar se eles possuem conhecimento suficiente sobre tais situações e de que maneira resolvem tais impasses quando se encontram envolvidos.

## **2.4 Estudos sobre a violência simbólica**

Cumprе relembrar que, no contexto desta pesquisa, estamos nos referindo à violência simbólica discutida por Bourdieu, inserida no espaço institucional escolar como uma manifestação de forma velada, que se funda na produção continuada de crenças no processo de socialização, crenças que levam o indivíduo a se colocar no espaço social professando critérios e padrões do discurso dominante dentro da instituição educacional, ora por parte da escola, ora por parte do professor contra o aluno. Buscou-se, assim, fazer uma análise dos descritores desta pesquisa, como a violência simbólica e escola de ensino fundamental, junto aos periódicos da CAPES. Os critérios de inclusão dos artigos foram artigos publicados nos últimos 5 (cinco) anos, nos idiomas português ou espanhol, com pelo menos dois destes descritores: violência simbólica e escola de ensino fundamental. Os critérios de exclusão foram

os seguintes: resumos, artigos que exigem pagamento para sua liberação, estudos em fase de projeto ou ainda sem resultados e um foco que não correspondesse à questão de pesquisa.

Para esta análise, friso que os descritores selecionados como critério de inclusão estavam direcionados somente a materiais publicados em artigos. Para justificar esta seleção, foram divididas em etapas, assim descritas. A 1ª etapa constituiu-se pelo ajuste dos descritores, já mencionados. Na 2ª etapa, aplicaram-se os filtros (disponibilidade de texto livre e completo; idiomas português e espanhol; data de sua publicação nos últimos 5 anos). A 3ª etapa foi executada pela leitura do resumo de cada artigo para identificar a sua relevância para a pesquisa e se contemplava os critérios de inclusão ou exclusão. Por fim, na 4ª etapa, os artigos pré-selecionados foram lidos na íntegra, identificando-se a sua relevância para a pesquisa e se os critérios de inclusão e exclusão estavam contemplados.

Foram encontrados 122 (cento e vinte e dois) artigos publicados que mencionaram em seu teor as seguintes palavras-chave: violência; escola; ensino fundamental nesses últimos cinco anos. Porém, somente autores como Arreguy (2014), Mendes e Straub (2014), Bispo e Lima (2014), Nascimento (2015), Peres (2016), Petroski (2015), Oliveira, Santos e Santos (2017), Camacho-Miñano e Grau (2018), Silva e Silva (2018), discutiram diretamente a violência simbólica contra educadores e como essa violência ocorre dentro do ambiente escolar, perpassando o tema de forma concreta até chegar a uma representação velada e disfarçada de seu evento, de maneira que essa violência seja cometida pelo professor contra aluno ou pela instituição contra o professor.

O início dessa discussão seguiu pelos apontamentos de Silva e Silva (2018), as quais tiveram dificuldades em encontrar o assunto sobre a violência simbólica abordado em teses e dissertações publicadas no Brasil. Para essas autoras, há várias pesquisas que direcionam o tema à violência no espaço escolar e, em muitas ocasiões, mesmo com superficialidade, referem-se à violência da escola. Ainda mencionam, em sua pesquisa, que nenhuma das referências analisadas dedicou-se somente à categoria violência da escola. Entretanto, elas informam que há menções ao conteúdo dessa categoria na maioria das pesquisas, mas de forma muito superficial, ou seja, o comentário sobre o tema segue por uma linha discreta,



especialmente no que diz respeito à violência do professor contra aluno. Dessa forma, elas assim comentam:

Por essa razão, os autores de tais investigações afirmam, de diferentes formas, que as questões que derivam das relações entre violência em espaço escolar e os respectivos temas interferem/influem nas concepções, percepções, perspectivas e representações sociais de professores, alunos, gestores e demais funcionários escolares sobre a constituição e materialização da violência em espaço escolar. Isso traz complicações para o enfrentamento e entendimento desse fenômeno. Nesse sentido, vale dizer que a violência da escola - que é uma face da violência em espaço escolar - também não se furta a essa complexidade (SILVA; SILVA, 2018, texto digital).

Silva e Silva (2018) contribuem ainda nesse aspecto da violência do professor contra o aluno, quando se compreende o conteúdo do “*engendramento da violência da escola*”. Conforme as referências pesquisadas pelas autoras, os mais variados tipos de violência que os professores empreendem contra seus alunos apresentam-se em diferentes formas, divididos em dois tipos: a física e a verbal. Concernente ao conteúdo desses dois tipos mais elencados, elas pontuam:

[...] ameaça, humilhação, preconceito, autoritarismo, punição, discriminação, ofensa, intimidação, constrangimento, indiferença, exclusão, xingamento, palavrão, omissão, bullying docente, negligência, imposição de valores. Ainda, as fontes explicitaram que a maior parte da violência cometida por professor contra aluno está no âmbito da violência simbólica, o que parece estar constituindo um consenso nas pesquisas sobre violência em espaço escolar (SILVA; SILVA, 2018, texto digital).

A pesquisa das autoras mencionadas anteriormente correlaciona-se com esta dissertação, pois há uma grande confusão entre os termos da violência da escola e a violência na escola. Dessa forma, este segundo item é o mais comentado entre as verbalizações dos professores, ou seja, para eles o ato da violência não ocorre na instituição pesquisada e não ocorre a prática por parte deles contra os alunos. Há verbalizações de que a ocorrência de violência é o que eles visualizam pelos noticiários de telejornais, mas que na escola objeto deste estudo tais violências não ocorrem.

Continuando os apontamentos de Silva e Silva (2018), em suas análises sobre as referências citadas em seu artigo “*Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola*”, não há nenhum comentário de professores que cometeram violência contra alunos ou que a reconheçam de forma explícita. Quando o professor se referia a esta violência, justificava-a pela conduta indesejável do aluno e, assim,

comportava-se como uma vítima, e não como seu algoz. No excerto de suas conclusões, mencionam:

[...] ações como discriminação, humilhação, intimidação, indiferença, negligência e assim por diante podem ser mascaradas de diversas formas pelo agente agressor, confundindo o agente alvo sobre o que a ele foi impingido, o que facilita o agente agressor argumentar - caso seja, por exemplo, denunciado ou simplesmente questionado pelo ato cometido - que o agente alvo não entendeu o que ele, o agressor, disse/fez. Quando isso ocorre entre agentes que ocupam posições distintas na realização de uma atividade, como é o caso do trabalho docente e da relação professor aluno, torna-se mais fácil ao agente agressor, nesse caso, o professor, naturalizar para o aluno a violência cometida contra ele (SILVA; SILVA, 2018, texto digital).

Relacionamos esses comentários das autoras acima aos fatos observados em sala de aula, como, por exemplo, a não aceitação de emoções dos alunos quando da apresentação do ensaio teatral; quando erram exercícios de matemática, mas não mostram onde erraram e o porquê do erro, ou mesmo quando são advertidos por sons onomatopéicos a ficarem em silêncio ao assistirem a um desenho no notebook da professora.

Silva e Silva (2018) ainda fazem uma alusão final à situação da violência simbólica gerada pela instituição. Os argumentos das autoras levam-nos a indagar se a escola, como instituição, igualmente produz a violência em seu espaço e usa sua postura institucionalizada na cultura da violência simbólica, configurando-a como uma violência da escola. A produção de uma violência dentro do ambiente escolar impetra uma reprodução/produção da cultura dessa violência. Elas inferem que “[...] talvez, que a escola - como instituição - engendra a partir da violência que comete contra seus alunos uma pedagogia das relações sociais a qual pode servir de espelho para muitas gerações” (SILVA; SILVA, 2018, texto digital).

Outra pesquisa que faz alusão à questão da violência contra o aluno, proferida pelo professor, sendo esta feita pela verbalização, encontra amparo nas palavras de Arreguy (2014, texto digital), que faz uma relação sobre a utilização da violência física pelo uso da palmatória no passado e uma analogia a esta na atualidade, de forma que sua ação é dissimulada pelo uso da agressividade verbal, de maneira que esta possa “[...] amedrontar, competir ou desqualificar o outro [...]”, ou seja, como ela alerta para a forma como esta violência velada é apresentada na atualidade, provoca um pensar sobre esse deslocamento de sua apresentação, na

qual a fôrula é trocada pelo discurso e transformada em outros modos de punição, perpetuados entre os adultos: “A palmatória parece ser reeditada através da exigência sem limites de acúmulo de informação, por um lado, e da indiferença em relação aos objetivos do ensino, por outro” (Ibidem).

Arreguy (2014) ainda explicita a maneira como essa punição contra os alunos é articulada, por estilos dissimulativos e agressivos, como, por exemplo, notas ruins aos alunos questionadores ou até mesmo aos criativos, quando eles excedem o espaço do seu conhecimento. Pode-se exemplificar tal fato quando o professor ameaça o aluno dizendo que, se ele não comparecer à apresentação dos trabalhos em horário modificado pelo docente, ele ficará sem a nota, independente se este argumentar que mora em uma fazenda, longe do polo educacional e não tem como vir para a apresentação no horário definido pelo professor.

Arreguy (2014, texto digital) explora também outro vértice dessa situação de violência e menciona em sua pesquisa que o próprio professor sofre dentro de um sistema:

A sociedade de consumo atualmente aposta no capital midiático como seu maior fetiche. O conhecimento passa a ser o que, a partir de Marx, pode ser designado como mercadoria-fetiche e, por isso, é revestido de uma forma valor, através da qual sofremos uma reificação cotidiana. Elaboramos textos complexos, usamos inúmeras referências, damos aulas em que a diversidade de citações e registros dão crédito ao nosso pequeno espetáculo, ao passo que exigimos rigor e coerência teórica de nossos alunos e orientandos sem que eles tenham condição de corresponder a tais demandas. Ou então, damos aulas mal preparadas pela precariedade da vida e da pesquisa subalterna dos professores de terceiro mundo (ARREGUY, 2014, texto digital).

A citação acima remete novamente à observação, em sala de aula, da professora que transmite o conteúdo a ser discutido pelos alunos em forma de desenho animado, porém sem os aparatos tecnológicos para esse fim, pois o desenho foi transmitido pelo notebook, obrigando os alunos a prestarem atenção. Será que realmente houve preparação para essa aula, ou a instituição não disponibiliza ao professor suporte tecnológico para esse tipo de aula? É uma questão que enseja uma averiguação maior ou análise em outras salas de aula.

Outro autor que investiga a violência simbólica é Peres (2016). Em seus apontamentos, ele demonstra que os métodos atuais utilizados como punição escolar não costumam se direcionar a uma recuperação ou reintegração dos alunos

ditos como transgressores. Por este prisma, “O poder docente atinge seu ápice por meio da sistemática de avaliações onde, na realidade, acaba-se realizando uma seleção entre os estudantes” (PERES, 2016, p. 968).

Esta seleção é visível quando a professora menciona à turma que eles façam seu último ensaio antes do dia da apresentação; contudo, em nenhum momento convida o aluno com deficiência cognitiva a participar do grupo, o que se torna uma seleção que ela mesma faz dentro do grupo, o que é corroborado pelas citações abaixo.

Peres (2016, p. 965) comenta ainda que “O sistema escolar discrimina, diferencia e penaliza ao invés de promover uma maior integração e adaptação”. Sobre essa discriminação, Nascimento (2015) complementa os apontamentos de Peres (2016) e Arreguy (2014), afirmando que a:

[...] violência simbólica e institucional transfere-se para a relação afetivo-pedagógica do professor-aluno e torna o exercício da autoridade antidemocrático, criando, equivocadamente, a ideia de superioridade do docente (NASCIMENTO, 2015, p.12).

Peres (2016) explora bem essa situação quando menciona que o professor se sujeita às autoridades superiores a ele dentro do ambiente escolar e cita o resultado desta submissão como uma reprodução de papéis de impor obediência em aula. Na sua pesquisa “Violência no Contexto da Escola”, conclui:

Embora a grande maioria dos professores e professoras entrevistados reconheça a existência de violência dentro do espaço escolar, ela é mais destacada na fala do professor e da professora nos âmbitos da violência física ou verbal (PERES, 2016, p. 973).

Essa situação também é confirmada pelas entrevistas com os professores da escola alvo da pesquisa, pois 85,71% (oitenta e cinco vírgula setenta e um por cento) dos professores pontuaram reconhecer que o termo violência da escola está direcionado à violência física e verbal, confundindo-o com o termo violência na escola.

Em continuidade aos questionamentos atuais com relação à violência da escola, Peres (2016, p. 963) menciona: “O conceito de violência está intimamente relacionado com a noção de poder, ou com o seu excesso, impedindo o reconhecimento do outro”. Para ele, a violência institucional escolar atua como uma

forma de controle corroborado pela sociedade. No seu entender, a escola mantém ainda seus alicerces presos no passado:

A escola, como ela tem sido desde o século XVII e continua a ser ainda hoje, não passa de mais um dos mecanismos construídos estrategicamente com o fim de regular a ação e o pensamento dos sujeitos, as relações sociais e suas hierarquias, mantendo, assim, a supremacia dominadora daqueles que obtêm o conhecimento sobre os que supostamente não o têm (PERES, 2016, p. 967).

Buscamos também uma ancoragem nos apontamentos de Petroski (2015, p. 182), que acrescenta: “A escola utiliza da violência simbólica para impor um padrão comportamental, um *habitus* de classe, não se importando com as classes populares e negando seu direito de inserção social e cidadania”. Neste caso, por exemplo, a escola impõe um uniforme completo aos alunos, independente do estado financeiro em que o aluno e seu grupo familiar estejam inseridos, para que, assim, siga um padrão disciplinar e haja igualdade de todos.

Petroski (2015) elucida que a discriminação educacional é uma forma velada de violência, concretiza-se em um hiato entre a educação e a sociedade. Enfatiza assim essa situação:

A escola violenta seus alunos, pois lhes tira o direito de ser e existir plenamente. A escola nega a cultura das massas e sanciona o destino dessas pessoas, favorecendo e privilegiando somente quem possui um *habitus* de classe. Ao invés de promover ao acesso universal à cultura, enriquecendo o conhecimento e trazendo igualdade, ela aumenta ainda mais o abismo existente entre as classes sociais (PETROSKI, 2015, p. 183).

Completando os comentários, Petroski (2015) salienta que na instituição escolar, já discutida por Bourdieu como espaço em que não ocorre uma neutralidade, existe uma reprodução e legitimação da cultura da classe influente, considerando esta como a cultura certa a ser acompanhada. Desse modo, toda a ordem social é conservada, e os bens simbólicos continuam sob a gerência de poucos.

Bispo e Lima (2014) fazem uma classificação da violência simbólica, atrelando-a às palavras nomeação, formas de utilização da linguagem e, muitas vezes, sendo reconhecida como não violenta, mas produzindo efeitos ardilosos. Sendo assim:

Devido a esse caráter de invisibilidade, o agente da violência também se torna mais difuso, o que dificulta a sua superação. Se, em muitas ocasiões,

a escola é o lugar onde se podem almejar transformações positivas no uso social da linguagem, justamente por ser um lugar de transmissão e crítica da língua, em outras ocasiões, a própria dinâmica escolar pode reforçar, em suas práticas disciplinares e administrativas, a proliferação desse tipo de violência (BISPO; LIMA, 2014, p. 163).

Mendes e Straub (2014, p. 268) também concluíram, em seu trabalho intitulado “*A discriminação socioeconômica na escola pública de Sinop-MT*”, que a escola reflete um formato fiel à sociedade, sobretudo em relação à classificação do indivíduo nas seguintes premissas:

Presenciei a forma concreta da violência simbólica partida tanto dos alunos, como da professora que ministrava a aula, uma aluna rotulada de ‘lerda’, ficou fora de todos os grupos, pois nenhum a queria por acreditarem que ela não somaria em nada para a conclusão do trabalho de ciências (MENDES; STRAUB, 2014, p. 267).

Além disso, há uma pesquisa com o professor e sobre ser ele o promotor da violência simbólica dentro do ambiente escolar, mencionada por Camacho-Miñano; Grau (2018):

La formación del profesorado debería orientarse en consecuencia al desarrollo de la enseñanza dentro de un marco ético y moral que se centre en dar respuesta al sujeto, a su identidad diferencial, tomando como punto de partida el reconocimiento de la presente en el carácter arbitrario de la selección de las prácticas (CAMACHO-MIÑANO; GRAU, 2018, p. 824).

Finalizando, Oliveira, Santos e Santos (2017) mencionam sobre essa situação que a violência simbólica pode provocar exclusões, tornar a escola um “*tribunal de exclusões*”, pois, em sua veemência prática, decide de forma objetiva e subjetiva sobre os vereditos de juízo que o professor tomará na sua decisão final.

Percebemos, assim, que as pesquisas direcionadas à violência simbólica têm pouca ênfase no mundo acadêmico e que as poucas relacionadas anteriormente seguem um mesmo viés, uma vez que há um entendimento de que a violência da escola ainda está relacionada a agressões físicas e verbais, distorções de conhecimento pelos próprios atores da escola, incluídos neste rol os professores, que negam praticar a violência contra seus alunos.

Sendo assim, na continuidade deste estudo, buscou-se esclarecer, a partir das entrevistas e observações em sala de aula, o trabalho efetivado pelos professores da escola alvo da pesquisa, debruçando-se sobre as questões metodológicas efetivadas, esclarecendo a questão balizadora de todo este processo

dissertativo.

### 3 SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa nos permitiu operar, metodologicamente, por uma abordagem qualitativa, a qual foi elaborada para auxiliar na construção de novos conhecimentos, por meio de um arcabouço organizado e configurado em etapas estruturais. Para tanto, os procedimentos metodológicos que nos apoiaram como pesquisador em todas as etapas de investigação foram divididos em três estágios importantes: instrumentos de coleta de dados, de análise e interpretação dos resultados. Para Andrade (2002, p. 22), o procedimento metodológico é considerado como o “caminho para se chegar a um fim”, ou seja, as estratégias que se adotam para atingir os objetivos desejados.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem seguiu por um viés qualitativo, uma vez que buscou os significados que os atores atribuíram à situação investigada e, por estudar um recorte da realidade, teve o cuidado de não tender à generalização dos dados. Nesse contexto, apresentou-se a questão balizadora da pesquisa: **De que forma o ensinante desenvolve as práticas do ensino quando ele se encontra envolvido em situações de violência inserido em uma escola da região centro/norte do Tocantins?**



Salienta Thiollent (1985, p. 22):

Ao empreender uma pesquisa de caráter qualitativo, o pesquisador deve estar ciente de que o processo cognitivo encontra-se centrado no sujeito, entendido enquanto sua postura interpretativa e compreensiva acerca do objeto e das condições sociais da realidade que o circunda. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação. A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Quanto à trajetória da natureza, esta seguiu uma pesquisa descritiva, que buscou dados que retratassem a realidade do interior da sala de aula. Figueiredo (2007), em sua definição, revela:

As pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre variáveis obtidas por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática (FIGUEIREDO, 2007, p. 92).

Ainda por este prisma, Sampiero, Collado e Lucio (2013) salientam alguns elementos necessários a este processo:

Observar os eventos que ocorrem no ambiente. Aspectos explícitos e implícitos, sem impor pontos de vista e tentando, na medida do possível, evitar transtornos ou interrupções de atividades das pessoas no contexto. Essa observação é holística (como um todo unitário e não em partes fragmentadas), mas considera a participação dos indivíduos em seu contexto social (SAMPIERO; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 385).

O fato de optar pela pesquisa descritiva teve também como sustentação a abordagem qualitativa, pois foi a investigação mais adequada para analisar, observar, registrar e correlacionar os fenômenos. Por meio da natureza da pesquisa descritiva, pode-se conhecer os diversos acontecimentos e relações que se produzem na vida social e aspectos das características do comportamento do ser humano nas relações biopsicossociais no ambiente escolar.

A mente do pesquisador, ao entrar no campo, tornou-se questionadora, como, por exemplo, “O que significa isso que observei? ”, “O que significa para o marco do estudo?”, “O que aconteceu ou o que acontece?”. Além das questões que auxiliaram a análise, o pesquisador avaliou por diversos ângulos, bem como a partir das diferentes perspectivas dos participantes.

### 3.2 Delimitação da área do estudo

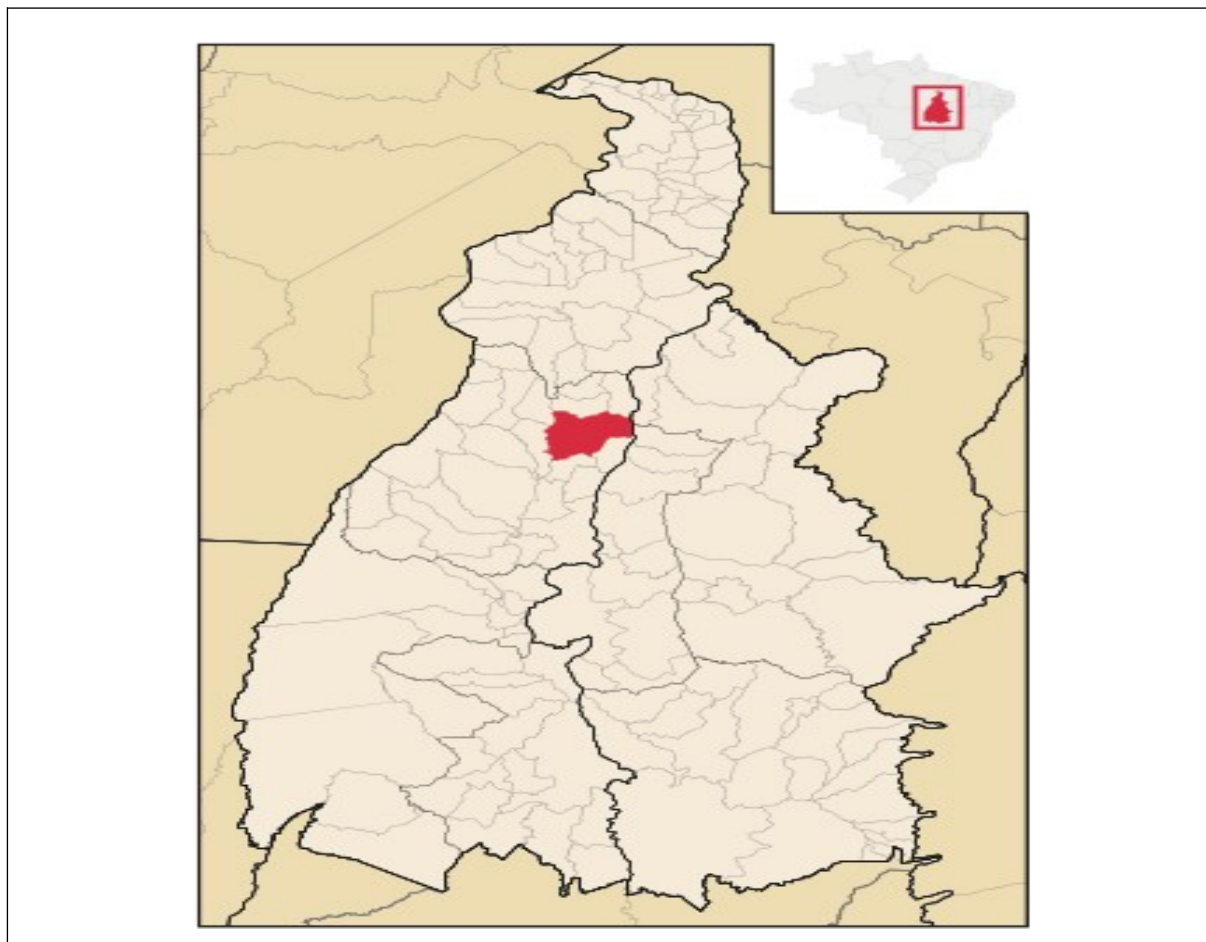
Como delimitação da área de estudo, esta dissertação debruçou-se sobre uma instituição de ensino privada, denominada Centro Educacional Executivo de Ensino Fundamental. Mais especificamente, volta a atenção à segunda fase, do 6º ao 9º ano, no município de Guaraí/TO.

Quanto à imersão completa do pesquisador no ambiente, Sampiero, Collado e Lucio (2013) recomendam que ele deve especificar o local onde será feita a pesquisa. No caso desta investigação, ela foi em sala de aula do ensinante, pois, como já comentado anteriormente, é o local onde há uma maior probabilidade de ocorrência da violência no ambiente escolar.

Para avançar, precisamos antes fazer um rápido mapeamento histórico/geográfico do município de Guaraí – Tocantins. Em pesquisa ao site da biblioteca do IBGE (S/D), esse município (FIGURA 4) está localizado a 178 quilômetros da capital do Estado do Tocantins, Palmas. Guaraí teve seu início impulsionado pela construção da BR-153, no ano de 1974, rodovia federal que passou por considerável extensão da Fazenda Guará, propriedade de Pacífico Silva. Em pouco tempo, o povoado “Guará” ultrapassou Tupirama, a cidade-sede do município, tornando-se mais importante que esta. Foi a partir daí que Osvaldo Dantas de Sá se uniu com alguns moradores para lutar pela transferência da sede (Tupirama) para o povoado “Guará”, conseguindo isso, finalmente, através da Lei Estadual 1.177, de 5 de novembro de 1968. A partir daí, o povoado “Guará” municipalizou-se com o nome de “Guaraí”, que significa “Lobo Pequeno” ou “Rio dos Guarás” (na língua indígena Tupi). O fundador de Guaraí foi Pacífico Silva, que era dono da Fazenda Guará. Osvaldo Dantas de Sá tornou-se o primeiro prefeito de Guaraí (NAVARRO, 2005).

Tendo como localização geográfica uma latitude 08°50'03" sul e uma longitude 48°30'37" oeste e estando a uma altitude de 259 metros em relação ao mar, teve sua população estimada, no ano de 2010, em um total de 24.629 habitantes. Pode-se citar ainda que a mesorregião onde Guaraí se encontra é denominada de Ocidental do Tocantins, conforme Figura 4.

Figura 4 - Mapa Geográfico de Guaraí -Tocantins



Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/guarai.pdf>, 2018.

### 3.2.1 Local

O local em que foi feita a coleta de informações direcionou-se às salas de aula do Ensino Fundamental do segundo ciclo (6º ao 9º ano) do Centro Educacional Executivo, localizado na Rua Murilo Braga, 1357, Centro, na cidade de Guaraí, região norte do estado do Tocantins (FIGURAS 5 e 6). A escola pertence à rede privada, possui 368 alunos no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Figura 5 - Centro Educacional Executivo



e: <http://infoguarai.com/colegio-executivo>, 2018.

Figura 6 - Centro Educacional Executivo



Fonte: <http://infoguarai.com/colegio-executivo>, 2018.

### 3.2.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos **sete** ensinantes que desenvolvem as práticas pedagógicas do 6º ao 9º ano. O acesso a estes sujeitos ocorreu obedecendo a algumas normativas, entre as quais, conforme Sampiero, Collado e Lucio (2013), inclui-se a autorização do *gatekeepers*<sup>9</sup>, o que significou negociar com esta pessoa e apresentar-lhe a necessidade da pesquisa.

Além disso, este contato incluiu a formulação e formalização dos motivos pelos quais foi feita a escolha do local, quais os envolvidos e o tempo aproximado em que o pesquisador estaria no ambiente para coleta de informações e dados.

Justificou-se, ainda, a escolha dos sujeitos da pesquisa por sua familiaridade com o pesquisador. O próprio Bourdieu (1999) mencionou que, para se obter uma pesquisa produtiva, era necessário eleger o público a ser investigado, já que, na avaliação dessas pessoas já conhecidas pelo pesquisador, existiria uma certa familiaridade ou proximidade social entre ambos. Assim, elas ficariam mais à vontade e se sentiriam mais seguras para colaborar. Ele ainda informa que, quanto

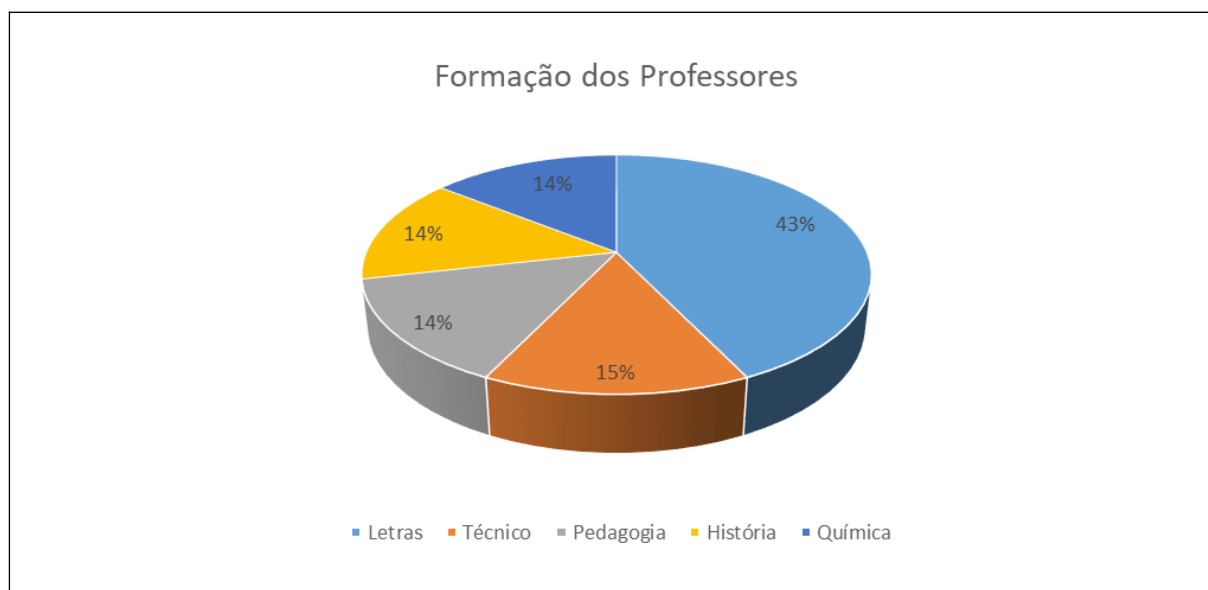
<sup>9</sup> Indivíduo que autoriza a entrada do pesquisador no ambiente da investigação ou, ao menos, facilita a sua entrada. Também ajuda o pesquisador a localizar os participantes e a identificar lugares onde eles se encontram, bem como os horários de trabalho dos profissionais que serão alvo da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

mais tranquilo e quanto mais próximo o pesquisador estiver dos pesquisados, melhor será o resultado esperado, sempre enviando sinais de entendimento, o que facilitará a troca de informações.

Todavia, foi necessária uma reflexão sobre os apontamentos de Adler e Adler (1991), de acordo com os quais a observação participante periférica (*peripheral membership*) foi utilizada em casos em que os observadores consideram importante certo grau de compreensão das atividades das pessoas envolvidas na pesquisa e suas visões de mundo, entretanto procuram conservar um grande distanciamento delas. Dito em outras palavras, o objeto central da cena deve ser ocupado pelos sujeitos pesquisados, incumbindo ao pesquisador evitar tomar o lugar do ator principal no campo em que se insere. Isso significa minimizar a probabilidade de que sua presença interfira nas definições e nas situações mais expressivas geradas na interação entre os sujeitos, no campo investigado.

Contribuindo nessa linha, Machado (2002) acrescenta que toda pesquisa de campo é de forma participante, pois, mesmo que esteja baseada em combinação deliberada de não intervenção, sempre existe alguma interferência relacional entre pesquisador-pesquisado naquilo que é pesquisado. Devereux (1977) é muito esclarecedor quanto a esse conceito ao ressaltar que, tanto no campo das ciências naturais e exatas quanto no das ciências humanas, o pesquisador tem a noção de que seu objeto de pesquisa é afetado pelos processos contratransferenciais dos participantes da produção do conhecimento. E Barbier (1985, p. 106) acrescenta que as ciências humanas são mais vulneráveis à ação da subjetividade na construção e desenvolvimento de uma pesquisa. Também é necessário conhecer quem é o público alvo da pesquisa, o que desta forma, os gráficos seguintes demonstram o grau de escolarização dos professores em relação a sua formação acadêmica. Para a sequência da apresentação dos sujeitos da pesquisa, temos:

Gráfico 1 – Formação dos professores

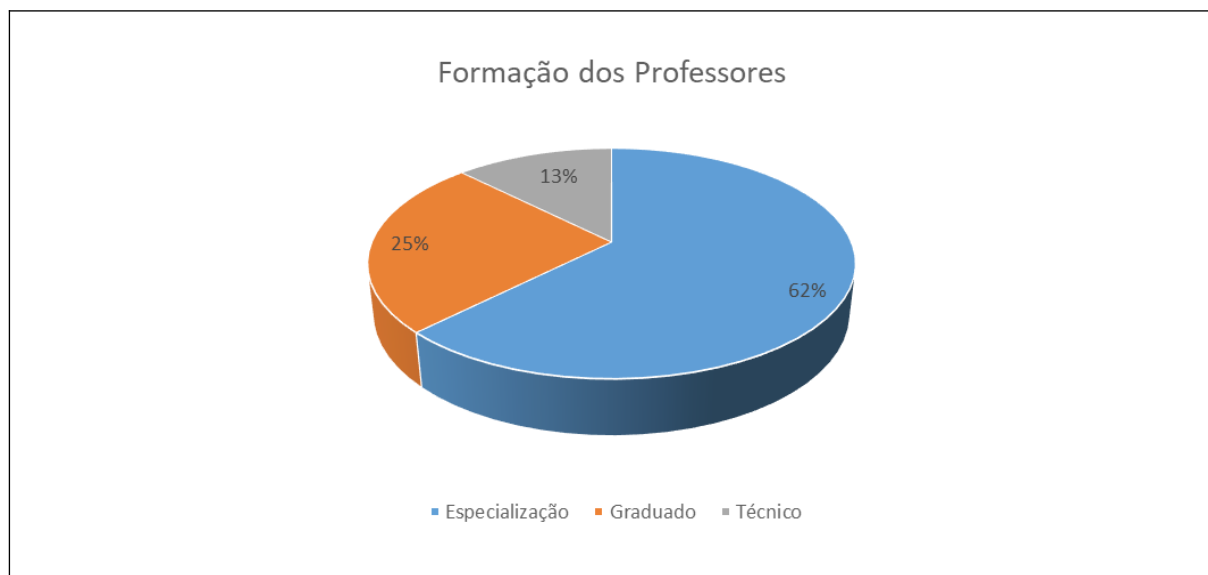


Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dos sete professores entrevistados, a maioria tem formação superior em Letras representando 43% (quarenta e três por cento) dos sujeitos entrevistados. Os demais variam sua formação superior em Pedagogia, História e Química. Apenas um professor, que ministra as aulas de Inglês, tem formação técnica no momento, porém está cursando Direito atualmente.

Em relação à sua formação continuada, no caso, cursos de pós-graduação, os dados são apresentados abaixo no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Formação dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dos sete professores entrevistados, 62% (sessenta e dois por cento) mencionaram ser especialistas, 25% (vinte e cinco por cento) com graduação superior completa e apenas um professor, que representa 13 % (treze por cento) dos sujeitos pesquisados, ainda se encontra em formação superior, tendo apenas curso técnico em inglês.

### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta das informações, foram usados os seguintes instrumentos: observação, diário de bordo e entrevista. Quando se pensa na coleta dos dados propriamente dita, estas são iniciadas pelo primeiro contato com nosso público alvo. Muitas fantasias negativas e infundadas passam por nossa memória, inclusive se ocorrerá a aceitação da pessoa em participar na pesquisa.

Porém essas fantasias foram sendo dissipadas quando houve o primeiro contato com os professores da escola alvo da pesquisa. O processo iniciou pela apresentação pessoal, embora para muitos não houvesse essa necessidade por já me conhecerem profissionalmente. Mesmo assim, apresentei-me como pesquisador naquele momento, explicando do que tratava a pesquisa que gostaria de desenvolver com os professores na escola.

O primeiro momento com os professores foi ler o TCLE – Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, informando o tema central da pesquisa, as questões de sigilo e ética, como seriam manuseadas as informações coletadas, o processo da entrevista e as observações que seriam feitas em sala de aula. Após cada professor ler o documento, foram assinados em duas vias, uma das quais ficou em poder do professor e a outra via, sob responsabilidade do pesquisador. Nesse mesmo dia já foram agendadas as datas e horários para as entrevistas, com um intervalo de uma hora e trinta minutos de diferença entre uma entrevista e outra, espaço de tempo suficiente para que respondessem às questões que seriam propostas.

Utilizamos assim a **entrevista semiestruturada** como ferramenta na busca das informações para a pesquisa. Para isso, tomou-se como base a definição de Laville e Dionne (1999, p.188): “[...] é uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador também pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. A entrevista semiestruturada foi empregada para conhecer o ensinante, como este desenvolve as suas práticas de ensino e aprendizagem quando envolvido na violência da escola (APÊNDICE B). Ribeiro (2008, p. 141) reforçou a importância da entrevista:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Bourdieu (1999) também menciona algumas sugestões sobre a transcrição da entrevista. Para ele, uma transcrição de entrevista não é um ato mecânico de apenas passar para o papel o discurso gravado do pesquisado, pois o pesquisador precisa observar os silêncios, os comportamentos, as emoções, a tonalidade de voz do pesquisado durante o processo da entrevista. Todos esses sentimentos e comportamentos não passam pela gravação, mas são muito importantes para a análise, uma vez que mostram dados importantes do informante. O pesquisador deve também ter fidelidade no processo da transcrição de tudo o que o pesquisado verbalizou e sentiu durante a entrevista.

Complementando, Duarte (2004, p. 215) menciona que as entrevistas também são de caráter fundamental quando o pesquisador tem a intenção de “[...]”



mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Seguindo sua linha de pensamento, a autora acrescenta que o fato de investigar implica retirar daquilo que é subjetivo e pessoal a dimensão coletiva, isto é, permitir compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais, neste caso, da escola na qual os entrevistados atuam.

Além disso, para realizar uma boa entrevista, Duarte (2004, p. 216) elencou algumas situações que trouxeram argumentos para os objetivos propostos na pesquisa. São os seguintes:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados) não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”;
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo, egos focais/informantes privilegiados, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Duarte (2004) ainda discutiu a possibilidade de os dados coletados durante a investigação serem diferentes da ideia inicial do pesquisador, sendo necessário que este esteja aberto a possíveis novos caminhos a partir desses novos dados apresentados. Nesse sentido, para a autora:

Os depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado (DUARTE, 2004, p. 223).

Bourdieu (1999) informa também que, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador deverá compreender o sentido implícito que muitas vezes se estabelece no discurso do entrevistado, tendo um cuidado para uma boa interpretação sobre o que o entrevistado quis dizer ao responder à questão formulada pelo pesquisador. Caso não consiga compreender, é importante que o

entrevistador faça uma nova pergunta sobre o assunto a fim de que as respostas se tornem claras.

Boni e Quaresma (2005, p. 78) contribuem sobre a questão de o pesquisador ter conhecimento suficiente sobre o assunto a ser pesquisado, para que assim seja possível obter os dados necessários ao desenvolvimento do tema. Para as autoras:

Uma entrevista bem sucedida depende muito do domínio do entrevistador sobre as questões previstas no roteiro. O conhecimento ou familiaridade com o tema evitará confusões e atrapalhos por parte do entrevistador, além disso, perguntas claras favorecem respostas também claras e que respondem aos objetivos da investigação.

Dessa maneira, o segundo momento foi direcionado às entrevistas. Estas, com os horários pré-agendados, foram encaminhadas pela secretária da escola para serem feitas na biblioteca da instituição, visto que esta sala não seria utilizada no dia em que foram agendadas tais entrevistas. Haveria, assim, um espaço reservado, não silencioso, porque onde há alunos em uma escola não há silêncio total; no entanto, esse fator externo não atrapalhou o andamento do processo.

A biblioteca era um espaço com iluminação natural, ventilação mecânica produzida por um único ventilador de parede. Os livros eram expostos e organizados, uma mesa longa com local suficiente para o desenvolvimento de leituras e pesquisas. Ao centro, apenas um pequeno arranjo de flores artificiais, porém era um espaço pouco procurado pelos aprendentes naquela instituição. O equipamento estava previamente preparado com o sistema Voice Notepad (sistema de gravação e transcrição automática das entrevistas). O roteiro das perguntas foi oferecido para o professor seguir a ordem dos questionamentos. Foi explicado como seria o processo da entrevista e como o professor preencheria os dados pessoais constante em cada folha, além da necessidade de o entrevistado falar alto, pausadamente e com uma boa dicção das palavras.

Também foi informado que ele poderia ir verificando a transcrição simultânea de sua entrevista e, caso alguma palavra não fosse transcrita de forma correta, poderia ser falada novamente para que assim fosse transcrita corretamente pelo sistema. Naquele momento, ele iria despersonalizar-se como professor para assumir um papel como P1, P2, P3... P7, de forma a garantir o anonimato de suas falas e na própria pesquisa.

Durante o processo da entrevista, o professor sentou-se ao lado do pesquisador. A primeira questão foi feita em voz alta e clara, como forma de garantir uma transcrição correta das perguntas e para que o professor pudesse perceber como deveria ser sua postura linguística frente a um sistema até então desconhecido por todos.

Ao final de cada entrevista, o professor acompanhava o passo a passo de como era o processo para salvar o documento que continha sua entrevista. Além disso, era feita uma cópia e salva em arquivo Word, como Entrevista P1, Entrevista P2... Entrevista P7, respectivamente. Da mesma forma, a própria entrevista do sistema Voice Notepad também era salva dentro de uma pasta designada para cada professor, no caso, o arquivo do Professor P1, Professor P2...Professor P7, e somente o pesquisador teria acesso a este arquivo ou poderia ser manipulado pela professora orientadora, como constava no TCLE previamente lido, preenchido e assinado por cada professor a ser entrevistado.

Na continuidade da coleta de dados, a **observação**, como terceiro momento, consistiu em registrar os diversos tipos de comportamentos dos participantes e suas relações com a realidade e com o objeto central da pesquisa no decorrer dos acontecimentos considerados relevantes pelo pesquisador. O pesquisador não fez nenhuma tentativa de se envolver como integrante do grupo que estivesse no cenário da pesquisa, embora a pesquisa não se baseasse unicamente em ver e ouvir, mas também em estar atento a quaisquer situações ou fenômenos, uma vez que o pesquisador necessitou de uma maior proximidade com o contexto da pesquisa. Sampiero, Collado e Lucio (2013) salientam neste ponto que o pesquisador precisa saber ouvir e utilizar todos os sentidos: atenção é fundamental, ter habilidade para compreender sinais, condutas, linguagens verbais e não verbais, ser reflexivo sobre os fatos observados e flexível se houver necessidade de mudar o foco da atenção, caso isso seja importante.

Adotamos, de início, o instrumento da **observação participante**, realizada no ambiente em que se encontravam os sujeitos de investigação, no caso, o ensinante em sala de aula, para realizar previamente o reconhecimento do espaço e de seus integrantes. Nessa observação participante, os sujeitos souberam que estavam sendo observados e que o pesquisador estava diretamente envolvido na cena

examinada da observação. Nesse tipo de observação, o investigador apreendeu e compreendeu o acontecimento no contexto de sua ocorrência. A observação ocorreu nos meses de junho/2019, agosto/2019 e setembro/2019 (em julho/2019 não ocorreram observações por se tratar do mês de férias de verão no Tocantins), em três visitas semanais de três horas em cada sala de aula, do 6º ao 9º ano, realizadas no horário matutino na escola alvo da pesquisa, com três encontros em cada turma, totalizando 12 observações, distribuídas conforme o Quadro 1.

Frequência (3 h semanais)	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
<b>1ª Semana</b>	X			
<b>2ª Semana</b>		X	X	
<b>3ª Semana</b>				X
<b>4ª Semana</b>	X	X		
<b>5ª Semana</b>			X	X
<b>6ª Semana</b>	X			
<b>7ª Semana</b>		X	X	X

Quadro 1 - Distribuição de observações nas turmas do 6º ao 9º ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Em relação a esse desígnio, Bogdan e Biklen (1994, p. 68) ressaltam:

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. [...] Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

Foi utilizada a observação participante por ser considerada fundamental para a investigação e por ter sido escolhida a abordagem qualitativa, que deu uma direção ao pesquisador no intuito de estabelecer habilidades na consolidação de confiança e respeito entre pesquisador e participantes no desenvolvimento da pesquisa. Por meio da observação, buscamos conhecer e compreender, em cada encontro, como o ensinante gerencia as situações da violência em sala de aula.

Barbosa (2006, p. 30) refere-se assim à observação participante:

A partir dessas observações, esse observador procura registrar o material completamente quanto possível de relatos detalhados de ações, mapas de localização das pessoas enquanto atuam e, é claro, transcrições literais das

conversações.

Boni e Quaresma (2005, p. 70) também contribuíram para a pesquisa, já que, para elas, o interesse pelo tema que um cientista escolhe pesquisar, muitas vezes parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno, sendo salientado que:

[...] a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador, isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los.

Ainda sobre essa pesquisa, Bourdieu (1999) pontuou que, para se conseguir uma história natural, muitas vezes não é atraente fazer uma indagação direta, mas fazer com que o averiguado rememore parte de sua vida. Sendo assim, o pesquisador pode muito bem ir provocando a memória do pesquisado, o que nesse sentido pode comentar sobre a aula ministrada, sentimentos provocados, situações conflitantes e de que maneira o profissional conseguiu gerenciar tais situações conflitivas. Para ele, o pesquisador não esqueceu que cada um dos envolvidos em uma pesquisa fez parte de uma singularidade, cada pesquisado tem uma história de vida distinta, tem uma experiência particular.

Sampiero, Collado e Lucio (2013) ainda deixam claro que, durante as observações, a observação qualitativa não está relacionada a uma mera contemplação; para eles, o pesquisador deve manter uma postura ativa, com reflexão permanente, sem perder fatos e acontecimentos, assim como deve manter-se atento aos eventos ocorridos. O **diário de bordo**, neste caso, teve como finalidade registrar essas anotações. Para Alves (2001), o diário de bordo consiste em registrar os fatos observados pelo pesquisador de forma subjetiva. E esclarece:

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo (ALVES, 2001, p. 224).

As anotações de campo consistiram fundamentalmente na descrição escrita do cenário com o roteiro de observação que deu o respectivo rumo ao estudo (APÊNDICE A).

A sala de aula era ampla, com carteiras individuais, enfileiradas uma atrás da

outra, como modelo tradicional, distribuídas em cinco fileiras. A iluminação era natural, por uma janela de vidro ampla na parte de trás da sala, com cortinas de correr. Além desta iluminação, as luzes permaneciam acesas na sala. Um ventilador ao fundo da sala amenizava o calor (em torno de trinta e três graus dentro do ambiente). As carteiras, com espaço suficiente para o desenvolvimento das tarefas, eram ergometricamente adaptadas à idade. As paredes em tonalidade pastel, sem cartazes. Não havia cheiro, apesar de nas escolas sempre haver um cheiro típico dentro das salas de aula, cheiro de suor misturado com margarina (talvez estar ali, sentado ao fundo da sala, tenha me remetido ao meu passado, quando os alunos levavam seus próprios lanches - pão com margarina, mas, hoje, a própria cantina da escola vende os lanches). Por isso, a ausência dos cheiros.

A mesa disponibilizada aos professores não era adaptada a esses profissionais. O espaço era reduzido, sua altura não era adequada a uma pessoa adulta e poderiam disponibilizar poucos materiais sobre ela. Era uma mesa que fora uma velha carteira de alunos, customizada para ser utilizada pelos professores.

### **3.4 Considerações éticas**

A trajetória percorrida para que a pesquisa fosse realizada e pudesse fazer uso dessa amostragem e de seus sujeitos precisou ser encaminhada à Plataforma Brasil, para análise e autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP). A Carta de Anuência sobre a coleta de dados para pesquisa na unidade escolar (ANEXO A) encontra-se assinada e está anexada a esta dissertação. A pesquisa seguiu as recomendações da Resolução 510/2016, do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos. O início do estudo deu-se após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B) pelo ensinante.

A Resolução 510/2016 determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, recomendando o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como

retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante (BRASIL, 2016, texto digital).

Ressalta-se que a pesquisa envolvendo seres humanos é esclarecida por Brasil (2002, texto digital), especificando que uma pesquisa “Individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos”.

### **3.5 Interpretação de dados**

Para a interpretação e a análise das informações coletadas para esta dissertação, utilizamo-nos da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2006). As etapas da análise de conteúdo foram organizadas em três fases: a) pré-análise ou pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus das entrevistas; b) exploração do material ou seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação ou processo de categorização e subcategorização.

Para tanto, após cumprir a exploração do material, foi feita, conforme Bardin (2010), a definição das categorias, classificando-as em um conjunto caracterizado por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia, tendo o cuidado de defini-las previamente por meio de critérios no sentido de propiciar a realização da inferência. Além da ação anterior, a exploração do material identificou as unidades de registro, no intuito de fazer a categorização.

A fase final deu-se pela organização da análise, ou seja, o tratamento dos resultados obtidos (em bruto) e sua interpretação (BARDIN, 2010). Em consideração à organização da análise, Bardin (2010, p. 127) mencionou que tendo “[...] à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito”.

Após ter reunido todo o material e tê-lo preparado por meio da edição e recortes dos textos (sintagmas), Bardin (2010) menciona que este pode ser feito por recortes de destaque no corpo de cada mensagem, ou seja, o que foi importante

dentro da categoria. No caso da pesquisa, as perguntas feitas aos professores foram separadas posteriormente por categorias centrais, relacionadas aos objetivos específicos desta, separando-as como: **1ª) Compreensão do conceito de violência da escola; 2ª) Descrição da atuação do docente quando envolvido na violência da escola e a 3ª) Análise da postura do docente quando envolvido na violência da escola.**

Ao terminar esta etapa, foram reunidos os recortes padronizados da temática categorizada. A preparação dos sintagmas possibilitou cumprir as etapas de codificação e de categorização de respostas dos professores em cada subgrupo, essenciais para a obtenção dos resultados. Após a codificação, transformamos os dados brutos das respostas em uma representação do conteúdo do que foi estudado no corpus, e foram obtidas nesta pesquisa as características das mensagens verbais. As codificações foram feitas, conforme Bardin (2010), da mesma maneira para as unidades de registro como para as unidades de contexto.

Terminadas as codificações das unidades de registro e das unidades de contexto, classificamos o conjunto de recortes ou elementos relativamente dispersos selecionados nas etapas anteriores, mas atentos ao fato de que só classificar não permite a realização da análise. Para obter resultados, o pesquisador teve de reagrupar os sintagmas por analogia em relação às categorias selecionadas, atentando para os seguintes critérios, conforme a abordagem de Bardin (2010, p. 145): “[...] semântico (categorias temáticas), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos); e expressivo (classificam as diversas perturbações da linguagem)”.

A última parte explicativa para a interpretação dos resultados foi feita por meio da Análise de Conteúdo. Bardin (2010, p. 41) esclarece que a “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. O resultado encontrado por parte do pesquisador no uso desse modo de interpretação dependeu do domínio do referencial teórico e de que o problema previamente elaborado estivesse claramente delimitado, o que permitiu confrontar os achados com esse referencial, seguindo os rumos teóricos da Análise de Conteúdo.



Além da categorização, análise de conteúdo e uma interpretação confiável, o pesquisador também respeitou as formas de inferências existentes que Bardin (2010, p. 167) “[...] leciona que há dois tipos de inferências”. Há as inferências específicas, exemplificadas por uma pergunta focada em um propósito, mas há também as inferências gerais aplicadas sob o signo de uma abordagem teórico-empírica, exemplificada quando se pretende identificar se existe uma correlação.

Para Duarte (2004), a análise das entrevistas é uma tarefa complicada, a qual exige cuidado com relação à interpretação dos dados coletados, à construção de categorias que foram apontadas e, principalmente, ao debruçar-se sobre o material empírico coletado. Assim, procuramos “extrair” os elementos que corroboram ou não o trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência.

## 4 DIAGNÓSTICO DA PESQUISA - OLHARES REFLETIDOS DA VIOLÊNCIA

A análise desta dissertação compreende três categorias que, após análise de conteúdo, foram discriminadas da seguinte forma: a primeira categoria foi denominada **Violência da escola – “Aqui no ambiente do trabalho que eu tenho, não ouvi falar de violência”**, apresentando como o professor compreende a conceituação da violência da escola, as práticas da violência que envolvem o docente e a sua percepção em relação às modificações da violência da escola com o passar do tempo. A segunda, intitulada **Fatores emocionais e o processo da ensinagem em sala de aula**, discutiu as práticas de ensino desenvolvidas no espaço escolar quando ocorre a violência da escola e os processos emocionais quando o professor se percebe envolvido nessas situações violentas. A terceira categoria foi denominada **Ensinagem e aprendizagem: quando a violência da escola se faz presente** e trata da percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno, quando esse profissional foi envolvido por uma violência da escola, e investiga se ele encontra alguma dificuldade para desenvolver as suas práticas de ensino.

### 4.1 Violência da escola – “Aqui no ambiente do trabalho que eu tenho, não ouvi falar de violência”

Ao iniciarmos os questionamentos aos profissionais da ensinagem, lançamos uma pergunta aberta para cada um dos professores durante a entrevista: O que

você compreende por violência da escola? Ressaltamos que, na transcrição, nos mantivemos fiéis às palavras dos entrevistados.

A compreensão sobre a violência da escola encontra-se no entendimento de alguns professores, os quais, em suas respostas, definiram a violência da escola como “[...] *omissão diante de qualquer outro problema*” (P1); “[...] *formatar padrões de comportamento, padrões de conduta* [...]” (P2); “[...] *deixar o aluno constrangido* [...]” (P5). As falas aqui expressam ainda pouco conhecimento sobre o entendimento do significado da violência simbólica discutida pelos teóricos e, principalmente, por Bourdieu.

P4 eximiu-se de responder, pontuando que não saberia indicar uma resposta ao questionamento. Por outro lado, há também um discurso por parte dos demais professores que avaliam a ideia de que violência da escola esteja atrelada à violência física propriamente dita. Nas suas respostas, são visíveis tais exemplificações: “*Se o cyberbullying é mais utilizado, bullying da escola e apelidos maldosos, as brincadeiras, que geralmente é o que mais acontece*” (P3); “*Eu entendo como atos... atos... atos de... (não sabia como responder). Atos de violência em relação ao aluno/professor ou como a [violência] física*” (P6) e “*Eu que ouço e que vejo na televisão que em várias cidades você acaba... (interrompeu sua ideia). Então, em cidades maiores você vê que há várias pessoas que acabam sofrendo essa violência na escola, de alunos baterem em professores*” (P7).

É importante salientar que as pontuações relativas ao *cyberbullying* e/ou *bullying*, assim como situações midiáticas, comentadas por estes professores, relacionam a violência a algo cibernético ou físico. Esse tipo de violência (mais comum e explorado pelas mídias sociais) produz construções emocionais que envolvem tanto alunos, quanto os demais componentes da instituição escolar.

Ainda nesse contexto sobre o *bullying*, Iyer *et al.* (2010) e Mehta *et al.* (2013) enfatizam que este tende a gerar um ambiente institucional negativo, o que resulta na falta de comprometimento e de envolvimento escolar dos alunos, bem como afeta o desempenho acadêmico. Quando um aluno se percebe envolvido no assédio moral, por exemplo, pode ocorrer declínio do seu engajamento escolar, diminuição do sentimento de pertencimento institucional, desafeto em relação à escola, assim

como uma redução da sua participação em atividades escolares, desmotivação pessoal e perda do interesse em aprender.

Podemos inferir, então, que as verbalizações dos professores P3, P6 e P7 se direcionem apenas à violência física ou psicológica. Eles debruçam-se sobre uma ação visível, com as devidas sequelas que esse tipo de agressão na escola pode ocasionar ao aluno. Além dessa posição dos docentes, há ainda uma questão mencionada sobre a força midiática, reforçando que o ato da violência na escola está direcionado unicamente a situações agressivas e físicas.

Todavia, ainda nessa questão, há um conhecimento, mesmo que superficial, sobre a violência manifestada pelo ambiente escolar, e os professores P1, P2 e P5 relacionaram esses fatos às questões de omissão, padrões formatados e o constrangimento.

Quanto ao tema do constrangimento, o profissional direcionou sua resposta à condição relacional professor e aluno. Percebe-se que o tratamento que o aluno recebe dentro da sala de aula poderá culminar em situações vexatórias quando um professor não consegue controlar sua fala e a forma de direcionar uma situação que possa ocorrer neste espaço da escola. Os recortes seguintes dos diários de bordo exemplificam essas situações que ocorrem no tratamento entre professores e alunos em sala de aula.

(Organização de horários de trabalhos a serem apresentados em aula)

Aluno X: Não sei se poderei trocar de horário, pois eu moro na fazenda.

P7: Então está fora da apresentação. Se não vier na apresentação ficará sem nota no trabalho.

Registro do Diário de Bordo do dia 04/06/2019.

P1: Quem mandou você se sentar aqui na frente? Veio por conta própria ou alguém mandou? (Uma voz autoritária).

Aluno X: Por conta própria.

Registro do Diário de Bordo do dia 27/08/2019.

P5: Tá corrigindo não, Y! A sua estava errada! (Com voz imperativa). Z, fez diferente?

Aluno Z: Não.

P5: Pois então responde aí... (Voz em tom de indiferença).

Registro do Diário de Bordo do dia 27/08/2019.

P7: Queres ir falar com a coordenadora? Eu já devia ter-lhe enviado aquele dia. (Tom ameaçador). Pessoal! (Chamando a atenção) Por favor. Será que vou ter que usar uma palavrinha? (Ameaça). X, entendeu o comando? (Ameaçou imperativamente)

Aluno X: Sim.

Registro do Diário de Bordo do dia 02/09/2019.

P4: X e Y, todos os dias é a mesma coisa. Vire para frente. Sente direito. Arrume as pernas. (Ordem imperativa). X, Y e Z terminaram?

Alunos: Apenas sinalizaram com a cabeça afirmativamente.

P4: Pois então tragam aqui para eu vistar. (Voz imperativa, olhar inquisidor).

Registro do Diário de Bordo do dia 02/09/2019.

Nos comentários anteriores, as emoções manifestadas pelos professores e registradas nos diários de bordo tiveram conotações com tons de autoritarismo, ameaça, imperativismo, indiferença e olhares inquisidores. Todos esses fatos levam à situação de violência proferida pelos docentes contra os alunos, mesmo que eles neguem que ocorra essa ação por parte deles contra os aprendentes.

Pensamos aqui no que Leandro (2013) afirma sobre tais circunstâncias culminarem em uma forma de violência simbólica, embora as verbalizações se direcionem a um controle emocional em sala de aula. O próprio autor ainda salientou que a possível falta de preparação dos professores em saber lidar com as emoções

de seus alunos está direcionada à dificuldade em suportar os fatores estressantes e violentos que ocorrem dentro desse ambiente.

Entretanto, há também uma violência perpetrada não somente pelo professor, mas também por este “alguém” expresso por P1 (mencionado no diário de bordo do dia 27/08/2019). Isso se percebe na atitude dessa pessoa não identificada, que está relacionada à administração da escola e tem a decisão sobre como a sala de aula deve estar distribuída, seguindo modelos tradicionais, já comentados por Annunziato e Semis (2018) como uma “pedagogia da nuca”, enfileirados, um atrás do outro, seguindo a regra institucional.

Todavia, há algumas alunas que se sentam lado a lado, quebrando as regras tradicionais, e em nenhum momento algum professor da sala solicita que elas voltem suas cadeiras ao formato original da sala (um atrás do outro). Paramos um pouco nossas observações e buscamos encontrar respostas para a situação vislumbrada: Por que alguns têm direito de sentar lado a lado, mas, para outros, os professores negam essa aproximação com colegas ou essa mudança do mapa de sala de aula, como pontuamos nos excertos anteriores? Autoritarismo, escolhas ou exclusões?

Os registros anteriores remetem-nos ao que Angst, Menegotto e Giongo (2015) comentaram sobre o docente demonstrar múltiplas maneiras de violência, sobretudo no momento em que ele reprime os alunos aos preceitos e à rotina da escola, sem respeitar os aspectos individuais e concernentes ao seu desenvolvimento. Quando os procedimentos não são cumpridos pelos alunos, o ensinante utiliza advertências que podem acarretar agressões.

Ao ponderar as situações elencadas por Ristum (2010) referentes ao trabalho do professor e ao cumprimento da carga horária, às situações do cotidiano, à dificuldade na execução de normas e regras e, principalmente, às questões relativas à aprendizagem e ao controle da sala de aula, percebe-se, nos trechos nos diários de bordo, que estão ligados diretamente ao que Silva e Rosa (2013) esclarecem de forma conclusiva: que os professores devem agir com autoridade (papel disciplinar) dentro de sala de aula para conter a violência gerada pelo fenômeno quando este ocorrer. Neste caso, os papéis que os profissionais assumiram em relação aos seus alunos foi a forma vexatória, constrangendo-os frente aos demais. Como os autores

mencionaram, a forma encontrada pelos professores para manter a disciplinarização da sala de aula, além da ordem e das regras institucionais, foi o autoritarismo.

Novais (2004) retrata que esses papéis tradicionais de autoridade são confundidos dentro das escolas com o autoritarismo, alegando que o aluno emudece frente ao professor, não por crer na autoridade desse profissional, mas por intimidar-se frente às possíveis punições e ameaças (implícitas ou explícitas) desse professor autoritário.

Carlos (2014) também apresentou algumas considerações importantes sobre o autoritarismo que o professor exerce dentro do seu campo de atuação profissional. Nesse sentido, ele mencionou que uma situação negativa é um professor fazer o mau uso de sua autoridade em sala.

A partir desses primeiros apontamentos, buscamos aprofundar mais sobre o conhecimento dos professores entrevistados em relação às circunstâncias em que eles compreendem alguma prática de violência contra eles. Porém, nas observações feitas em sala, percebeu-se apenas uma violência proferida por parte deles contra seus alunos. Bourdieu (2012) mencionou duas posições que necessitaram ser exploradas aqui em relação à percepção do docente da escola alvo da pesquisa: a violência invisível e o desconhecimento. Esta última pontuação é enfática nas respostas dos professores quando questionados se eles conhecem alguma prática de violência da escola que envolva o docente.

P2 afirma que ocorre esta prática da violência simbólica contra o profissional por parte da instituição: “[...] *quando ela limita o campo de atuação do professor, seja um programa ou uma determinada ideia [...] ocorreria por causa das linhas que não pode fugir, deve ser obedecido*”. P6 relaciona as informações veiculadas pela mídia sobre violências e escola, tendo o professor como alvo por parte dos alunos, mencionando: “[...] *eu vejo é muito nos noticiários cenas de professores que são agredidos*”. Trazendo em evidência uma observação feita em sala de aula com P5, este obriga os alunos a assistirem a um vídeo em um notebook, sem que sejam disponibilizados equipamentos pela instituição escolar para esta finalidade, mas nega que conhece alguma prática de violência que envolva o docente. Esta negação também é proferida por P1, P3 e P7, que mencionam: “*Não. Não conheço. Eu*

*desconheço. Até mesmo porque graças a Deus a nossa escola graças a Deus nunca tivemos essa prática de violência”.*

Entretanto, em uma observação em sala de aula com P1, há dois momentos em que ele demonstra uma violência de sua parte contra seus alunos. No primeiro momento, ele está sentado em uma cadeira esperando que os alunos venham até onde ele se encontra para esclarecer alguma dúvida em relação à tarefa escrita no quadro. A cena remete-nos ao quadro de Steen (1668), em que os alunos deveriam ir até a casa do mestre para aprender.

Esse deslocamento ocorria apenas por parte dos alunos. O mestre, que os aguardava para o processo de ensino, permanecia imóvel em seu espaço, em sua residência, em seu conforto, enquanto os alunos deveriam seguir as suas normas e regras dentro desse ambiente, assim como no caso observado em sala de aula (os alunos saírem de suas carteiras e irem até onde estava o professor) e, num segundo momento, ele impõe regras de forma autoritária sobre o controle da sala. Tal autoritarismo também é percebido nos recortes de P1, P4, P5 e P7 como violência proferida pelo docente contra os seus alunos, exemplificados abaixo.

(A espera dos alunos para tirar dúvidas)

P1: Alguém tem alguma dúvida? Ninguém vem aqui?

Aluno X: E atrapalhar o senhor (responde baixinho o aluno mais ao fundo).

Registro do Diário de Bordo do dia 04/06/2019.

P1: Gente, se vocês não forem estudar, vou voltar para a matéria. (Ameaça como controle da conversa).

Registro do Diário de Bordo do dia 12/09/2019.

(Dia de ensaio de um monólogo)

P7: Palmas... (Um olhar inquisidor para a turma). Sem palmas. É para conversar? Creio que não. (Voz imperativa).

Registro do Diário de Bordo do dia 04/06/2019.



(Preocupação em repassar o conteúdo em função do tempo)

P5: Terminaram a outra atividade, nós só temos 55 minutos? (Imperativa).

Registro do Diário de Bordo do dia 27/08/2019.

P4: X a toda hora você está fazendo uma pergunta. És muito inconveniente.  
(Alteração emocional visível).

Aluno X: Calma.

P4: Mais uma vez vou chamar sua atenção. (Ameaça).

Registro do Diário de Bordo do dia 09/09/2019.

Ao discutir os apontamentos proferidos pelos professores sobre o conhecimento de alguma prática de violência que envolva o docente, começamos pelo diálogo de P6, que direciona esta ação unicamente aos processos de violência física. Silva e Pereira (2013, p. 28278) afirmam que contribui para esse fato:

[...] a mídia atua como um dispositivo de poder, uma vez relativiza os acontecimentos conforme interesses diversos, e que sua comunicação é criada e opera através de símbolos, que são cada qual interpretados pelos indivíduos, gerando diferentes compreensões mas que de certa maneira expressa e reforça o sentimento de insegurança social refletindo tal aspecto nas relações na escola. Assim sendo, a mídia acentua os fatos e colabora na produção de sentidos sobre a violência escolar.

É o que os autores acima mencionam sobre as diferentes compreensões que os indivíduos possuem sobre a insegurança escolar e a violência inserida dentro desse ambiente. Seriam informações como essas que poderiam direcionar as respostas dos professores para esse tipo de violência dentro do ambiente escolar, no caso, a violência na escola? Poderiam tais informações midiáticas confundirlos sobre o conceito do que é violência da escola, esta última como forma velada, simbólica, escondida e subtendida?

Em relação à autoridade imposta pela instituição, a qual está sendo transferida ao professor, podemos expressá-la pelas situações observadas durante o decorrer da pesquisa em sala de aula, em que essa autoridade é substituída pelo uso do autoritarismo. Ohlweiler (2014) remete ao fato de a autoridade ser uma

delegação de normas e saberes a uma pessoa. No âmbito escolar, essa autoridade pedagógica foi transferida ao professor já no século XIX, uma vez que este foi transformado em um representante do Estado. Bourdieu e Passeron (2009) contribuem ainda acrescentando que uma autoridade pedagógica, ou seja, o papel que o professor exerce dentro da sala de aula, é uma delegação de autoridade que a escola lhe permite.

Outro fato que chamou nossa atenção é que a maioria dos professores da pesquisa parece desconhecer as práticas da violência envolvendo o docente, ou poderíamos pensar também na possibilidade de esse desconhecimento estar atrelado à situação em que a violência não é verbalizada de forma transparente pelo docente ou por outro vértice, ou seja, a violência simbólica ainda não é percebida pelo professor como sendo de sua autoria.

Sobre essa negação, encontramos amparo nas reflexões de Ribeiro e Silva (2011, p. 4383):

Mesmo que essa violência não seja percebida, ela acontece na imposição de conteúdo, crenças, valores etc., pertencentes a um grupo dominante, por meio da instituição escolar, dentre outras formas, fazendo com que quem dela é vítima, assim não se considere, ache natural tal discurso e chegue ao ponto de reproduzi-la.

Em outras duas ocasiões evidencia-se também a violência por parte da instituição contra o docente. Na primeira condição, quando P5 solicita que outra professora a substitua por motivos particulares. Mesmo os alunos a questionando que faltavam poucos minutos para o término da sua aula, ela não acatou tais solicitações, dando informações e ciência de que iria terminar de corrigir as tarefas. Ao ser substituída por uma profissional da secretaria, pediu a esta que escrevesse ao quadro algumas questões para serem feitas como tarefa de casa. Mas fica visível uma situação constrangedora quando a substituta não encontra material para apagar as questões que já se encontravam sobre o quadro de vidro, o que se pode identificar como uma violência da escola (conforme o diário abaixo).

(Falta de material em sala de aula)

Substituta: Quem já fez a nº 1? Eu não queria sujar minha mão.

Registro do Diário de Bordo do dia 27/08/2019.

A segunda situação de violência contra o docente é observada na sala de aula onde se encontrava P4, quando ocorre uma visita de uma funcionária da secretaria da escola. A funcionária entrou, não perguntou se poderia dar um recado à turma e logo se posicionou cobrando algo relativo à aquisição de algum objeto. Leu alguns nomes de alunos de quem já havia quitado tal aquisição. E os demais alunos, como se sentiram em classe? Sobre essa indagação, Silva e Silva (2018) já haviam comentado a circunstância de o constrangimento proferido por parte do professor contra o aluno estar alicerçado na violência simbólica.

Nesse questionamento, podemos perceber que a circulação da violência velada é manifestada pela maioria dos profissionais, porém, na ótica deles, esta não é uma ocorrência dentro da sala de aula. As manifestações ocorrem por imposições autoritárias, por verbalizações imperativas ou pela indiferença em relação à fala do aluno.

A postura, a localização em sala, o distanciamento que muitas vezes o profissional toma em relação aos alunos são entendidas como uma imposição de autoritarismo, e não como uma autoridade manifestada e percebida pelos alunos.

Na continuidade da análise, lançamos outra pergunta ligada à violência simbólica, quando pontuamos aos professores: Percebe alguma modificação na violência da escola com o passar do tempo, desde que iniciou no trabalho? E hoje? As respostas foram as seguintes:

*“Eu percebo que há um conhecimento maior em consequência disso. Uma diminuição dessa e de algumas atitudes. Né? (Busca por uma afirmação)”*. (P1). Outros professores elucidam que ocorre violência de forma velada contra os ensinantes por parte da instituição: “[...] *pela falta de liberdade para as minhas expressões [...]*” (P2); P5 esclarece uma pontuação por parte dos alunos: *“Eles podem até agir de alguma forma onde possam deixar o professor inibido [...] Modificações ocorrem de forma com que os alunos têm mais conhecimento sobre determinadas leis”*.

P4 elucida: “[...] *ouvi dizer... não que eu tenho sofrido ou presenciado a agressividade verbal por parte dos alunos com professores [...]*”. Todavia, em observações com o profissional em sala de aula, este utiliza uma violência velada

contra seus alunos por meio da ação de vistar as tarefas ainda como algo rotineiro e um possível castigo, pois, quem não tivesse feito, perderia uma pontuação extra e, além disso, conduzia os alunos, inertes e amorfos, um atrás do outro, em silêncio, até sua mesa. Isso nos trouxe à memória uma estrofe da música de Pink Floyd - Another Brick In The Wall (Outro Tijolo na Parede, 1979), em que diz:

*Quando crescemos e fomos à escola  
Havia certos professores que  
Machucariam as crianças da forma que eles pudessem  
(oof!)  
Despejando escárnio  
Sobre tudo o que fazíamos  
E os expondo todas as nossas fraquezas*

Em relação à modificação da violência da escola com o passar do tempo, P6 esclarece o fato apontando a seguinte resposta: “[...] *é relação dos Pais acusarem, de certa forma, os professores com uma imposição de notas dos alunos tratando os professores como verdadeiros alunos. Cobrando deles o que deveria cobrar dos alunos*”.

P7 encaminha o direcionamento da violência simbólica ainda como um entendimento para o ato de uma violência na escola ou, como comentado, por situações de violência contra a escola, situação exemplificada neste excerto: “[...] *nada assim de muito grave. Temos algumas violências como alunos estragarem carteiras [...]*”.

Apenas P3 nega que ocorram modificações da violência com o passar do tempo, direcionando suas colocações para a relação aluno/professor, referindo que “[...] *nunca ouvi falar em violência no meio entre alunos e professores*”. Rosa (s/d, p. 639) nos respalda quando a autora procura esclarecer que o processo de violência é uma forma de transfiguração na qual a “[...] violência física dá lugar à violência velada e camuflada, uma espécie de agressão não menos invasiva ou dolorida. É através da violência simbólica que o processo de dominação se legitima”.

Para uma corroboração sobre essa possibilidade da modificação da violência com o passar do tempo, uma observação na sala de aula de P1 elucida como são desenvolvidas as práticas de ensino de sua parte em relação à violência da escola e quando ele pontua um erro cometido pelo seu aluno, quando da correção dos

exercícios.

P1: Você sabe o porquê do erro?

Aluno X: Burrice!

P1: Não, erro mesmo.

Registro do Diário de Bordo do dia 04/06/2019.

A intenção era trazer o aluno à realidade do problema que estava sendo corrigido em sala, mas ele não explica o erro cometido, apenas afirma que ele o cometeu. O ensinante não concorda com a autoafirmação do aprendente, no entanto também não explica onde este errou e quais eram as possibilidades daquilo que ele errou. Aqui poderíamos fazer um paralelo com o recorte da cena do filme “Entre muros” comentado anteriormente, quando o professor solicita à aluna que leia um trecho do capítulo do livro, e impõe de forma imperativa que ela o faça. Neste momento, cabe uma reflexão sobre o que Priotto e Boneti (2009, p. 168) elucidam em relação a este caso: “[...] falta significado que o aluno tem pelo estudo, se o aluno não está entendendo o conteúdo ele se torna o sujeito que faz a violência escolar”.

As situações que enfatizam as respostas como a falta de liberdade, agressividade contra si e a inibição demonstram a ocorrência da violência simbólica contra os profissionais de educação. Porém, P2 deixa transparecer o fato de ser castrado em suas colocações dentro do ambiente escolar, visto que a sua resposta direciona a uma possível violência da instituição contra a sua autonomia dentro do ambiente escolar, enquanto P4 e P5 alegam que as ocorrências contra eles são promovidas pelos alunos e não mencionam qualquer situação violenta velada proferida pela Instituição.

Nesse sentido, podemos amparar-nos nas palavras de Priotto e Boneti (2009, p. 168) quando, em um recorte, mencionam: “Professor se perde na orientação devido à enxurrada de informações que o aluno tem acesso”. Quanto à questão de o professor se sentir inibido diante do aluno dentro do espaço escolar devido ao conhecimento que hoje este detém sobre acontecimentos da atualidade, embora muitas vezes se infira que o professor seja visto por este aluno como o detentor do

conhecimento.

Há evidências de uma violência proferida pelos pais contra os professores na resposta de P6, tirando a autoridade que lhes é imposta pela instituição. Não é visível qualquer tipo de agressividade física aqui, mas uma agressividade possivelmente verbal e/ou econômica, por se tratar de uma instituição privada com possíveis ameaças de transferências dos filhos para outra escola.

Teria a instituição o papel de corroborar esta imposição dos pais em relação aos professores? Infere-se uma resposta ao questionamento anterior quando Souza, Niz e Neves (2018, p. 60) relatam que:

[...] as pressões por parte dos pais e de gestores, resultam em um adoecimento psíquico. Em muitos casos, o docente prefere não falar e nem ouvir as crianças, ao contrário fica em silêncio e prolonga sua apatia, e perde a oportunidade de mudança [...].

Tal pressão por ambas as partes (pais e instituição, no caso) leva o profissional a externalizar sua posição, o que demonstra ser extremamente negativo para seu trabalho em sala de aula. Há uma relação aqui com a violência simbólica, caso a instituição acate o desejo dos pais. Tal silêncio que os autores comentam talvez nos faça pensar na probabilidade de os professores não terem a oportunidade de expressar sentimentos, desejos e situações negativas que possam ocorrer dentro do ambiente escolar, tornando-os apáticos e silenciosos.

Nos excertos de P7, seu olhar está direcionado apenas aos atos físicos, não mencionando circunstâncias simbólicas, o que Charlot (2002) já havia esclarecido quanto à diferenciação das violências no âmbito escolar. Priotto e Boneti (2009, p. 168) retomam essa conjectura referindo que a violência contra a escola é representada por atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio, como “[...] paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares”. Para os autores, esses atos incivilizatórios afetam tanto os próprios membros da escola, como a comunidade e as pessoas que não fazem parte do corpo institucional escolar.

No entendimento sobre a violência da escola em relação aos primórdios do trabalho dos docentes na área do ensino, foram perceptíveis, no relato de um profissional, as consequências que esse fenômeno ocasiona no ambiente escolar.

Todavia, ele ainda busca uma afirmação em suas colocações, como se pudéssemos pensar que esse ensinante ainda não tem uma certeza sobre os fatos ocasionados dentro da instituição escolar em relação às violências veladas e simbólicas discutidas por Bourdieu.

Conforme outros três profissionais, há direcionamento contra eles, sendo que, em uma das manifestações, transparece a falta de liberdade dentro da instituição; para outro, a relação é descrita como agressão verbal dos alunos contra professores; por fim, outro profissional consegue externalizar a situação de se sentir inibido frente à classe. Todas as três manifestações direcionam a uma violência simbólica.

O último docente menciona em suas colocações que a violência no ambiente escolar ocorre somente quando há violência contra a escola, não manifestando em suas verbalizações atos contra sua pessoa promovidos pela escola.

Assim, essa categoria buscou esclarecer sobre a Violência da escola – “Aqui no ambiente do trabalho que eu tenho, não ouvi falar de violência”. Entretanto, há questões dúbias verbalizadas pelos professores sobre a negação de violência por parte da instituição contra os profissionais, assim como os próprios profissionais negam que cometem qualquer tipo de manifestação violenta contra seus alunos, ainda que seja de forma velada. Acrescente-se a isso que verbalizam situações em que eles podem se sentir agredidos ou inibidos pelos seus alunos, mas não esclareceram que atitudes tomaram, mesmo tendo autoridade suficiente para contornarem ou gerenciarem tais contingências dentro da sala de aula ou do ambiente escolar.

O outro caminho que esta categoria esclareceu foi o de situações que levaram ao entendimento de uma violência simbólica por parte dos professores contra seus alunos, conforme seus diálogos e os excertos dos diários de bordo em que tais circunstâncias são vislumbradas como ocorrências veladas inseridas no senso comum de uma sala de aula.

#### **4.2 Fatores emocionais e o processo da ensinagem em sala de aula**

Nesta categoria, a análise recai sobre a situação dual entre os processos de ensino e os processos emocionais, incidindo diretamente no subjetivismo do professor frente às questões violentas que se encontram veladas no espaço de circulação cotidiana da escola. Questionamo-nos de que forma um professor contornaria os casos que poderiam culminar em violências simbólicas, já que estas fogem ao seu controle dentro da sala de aula, quando ele tem a necessidade de utilizar a autoridade que lhe cabe dentro do ambiente escolar. Essa dúvida levou-nos a perguntar ao professor: Que práticas de ensino são desenvolvidas no espaço da sala de aula quando ocorre a violência da escola?

P1 menciona uma violência por parte da instituição, ainda que esta seja de forma dissimulada em suas palavras, pois esse profissional não percebe como sendo uma ação propositada da escola. Para ele, *“Eu vejo que a escola para ter que trabalhar a conscientização, nega em geral cursos para professores... palestras também”* (P1).

A maioria dos professores, porém, contradiz a situação da violência contra eles por parte do local em que trabalham. Em sua ótica, eles veem a direção escolar abonando uma autonomia à sua autoridade em sala de aula para resolverem possíveis conflitos que existem dentro do ambiente escolar, pontuando desta forma, nos seguintes recortes: *“Se chegar a acontecer isso, a direção diz que é por nós, professores, que tomamos as providências cabíveis, orientando para que isso não aconteça. Conversando com os alunos e orientando para que isso não aconteça”* (P3); *“Geralmente é feito por palestra [...]”* (P5); *“Bom, no momento de alguma situação de violência dentro da sala de aula, nós, professores, somos incumbidos de alguma maneira intervir naquela situação, seja por via oral ou em casos mais críticos, intervir fisicamente”* (P6), e nas colocações de P7: *“Uma conversa com os alunos de forma individual, professores com coordenação e de diretores”*. P2 e P4 tiveram dificuldades em responder ao questionamento.

Entende-se que os professores P1, P3, P5, P6 e P7 tomam atitudes para enfrentar a situação de maneira que possam resolvê-la de forma imediata, evitando terceirizar a sua autoridade em sala de aula, apontando para a resolutividade pela orientação, intervenção e conversas.



Essa autonomia que P3, P5, P6 e P7 mencionaram em suas entrevistas está relacionada ao controle emocional de que eles necessitam para contornar algum problema existente, prevalecendo os processos de ensino, pois eles são encarregados de intervir, de contornar, de impor regras e normas. Nesta segunda categoria de análise, pelas respostas apresentadas penso que seja pertinente mencionar que as “soluções” apresentadas pelos professores se referem todas a situações de violência “na escola” e não “da escola”.

Isso nos remete a pensar em uma possível autonomia do professor proporcionada pela direção da escola. Schleicher (apud RATIER, 2018, texto digital) contribui nesse sentido, já que, para o autor, “[...] não adianta ter professores bem formados se o sistema não lhes dá autonomia e se o ambiente nas escolas não favorece a colaboração”. Schleicher (apud RATIER, 2018, texto digital) também pontua: “Acho que precisamos dar aos professores mais autonomia numa cultura colaborativa para moldar o ambiente de trabalho e ajudar estudantes a avançar”.

E o professor na atualidade, como ele controla os fatores estressantes ligados a situações da violência? A partir desse questionamento, uma nova pergunta foi elaborada aos professores com o intuito de explorar sua percepção em relação aos fatores emocionais e ao processo da ensinagem em sala de aula: Como você lida com processos emocionais quando se percebe envolvido na violência da escola?

Como respostas, temos a de P4 negando que tenha passado, na escola, por qualquer tipo de violência em que houvesse a necessidade de sua intervenção. Entretanto, afirma a priori que nunca passou por situações de violência, mas nega em seguida, alegando não saber responder à questão: *“Eu nunca passei por violência... (afirma). Não sei responder (nega o conhecimento)”*.

Já o professor P5 prefere a opinião de seus superiores para tomar qualquer atitude quando a violência ocorrer: *“Hum... (buscou encontrar uma resposta em seus pensamentos para a questão). Geralmente acontece de conversar com a coordenação para ver o suporte melhor quanto ao ocorrido (orientação)”* (P5).

Sob outro prisma, os professores P1, P6 e P7 conseguem externalizar as questões emocionais: *“A gente tenta tranquilidade, né. (aprovação)”* (P1); *“[...] pessoalmente, me sinto comovida por passar por aquela situação em um lugar que*

*não traz essa proposta” (P6); “[...] são situações difíceis e nós precisamos não nos abalar e precisamos levar a vida adiante” (P7).*

Quanto à resposta de P4, ao afirmar que nunca passou por nenhuma violência e que não soube responder à questão, sugere-se um desconhecimento sobre o que é violência simbólica, pois, nos escritos de Bourdieu (2012), ele sinaliza que a violência é algo translúcido, que envolve sentimentos. Moreira (2010), Cassidy (2015) e Santana (2014) também já esclarecem, em seus comentários, situações emocionais ligadas ao processo de trabalho do professor e o quanto isto pode acarretar problemas nos processos de aprendizagem dos alunos.

Njaine e Minayo (2003) esclarecem outros fatores em relação a aspectos emocionais dos docentes, elucidando situações que necessitam ser trabalhadas por não permitirem expor um conflito, mas pela necessidade de gerenciá-lo dentro do sistema educacional, a fim de evitar que o descontrole emocional do ensinante tome proporções que culminem em violência e autoritarismo dentro da sala de aula. As mesmas autoras ainda mencionam que algumas situações têm articulação entre os profissionais e os alunos, como a impotência, o medo, a angústia e a revolta, como sentimentos externalizados entre os educadores que necessitam lidar com a questão da violência da escola, no seu entorno e nas próprias relações conflituosas que permeiam esse ambiente.

Outra questão analisada é a necessidade de o docente buscar orientação superior quando ocorrer algum caso de violência. Essa demanda está amparada no que Ristum (2010, p. 70) relembra Bourdieu (1989) ao mencionar que “[...] o professor é tanto alvo quanto autor”. Nesse viés, Bourdieu (1996) acrescenta que a situação dessa violência ocorre de uma forma implícita junto àqueles que a padecem e também, repetidamente, daqueles que a desempenham na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou tolerá-la.

Sugere-se aqui que o professor necessita de uma autorização para sua autonomia em relação ao gerenciamento da situação ocorrida em sala de aula. É como se houvesse, assim, a necessidade de ser avalizada sua autoridade de professor em sala e, após orientado, de tomar atitudes corretas a fim de contornar o ocorrido.

Carlos (2014) esclarece, em seus apontamentos, que a utilização da autoridade pedagógica se encaixa nesses conceitos. No entendimento desse autor, o professor possui uma autoridade formal dentro da sala, utilizando-se de sua competência profissional. Santos (2015) contribui nesse aspecto do papel de autoridade do professor e seu papel dentro da comunidade escolar, visto que, para ela:

[...] a posição que o professor assume para si enquanto profissional é determinante, uma vez que quanto mais autoritarismo estiver envolvido no sistema escolar, mais esse sistema será instrumento de manutenção de uma sociedade autoritária (SANTOS, 2015, p. 85).

Nesse sentido, com esses fatores conflituosos entre professores e alunos em sala de aula e retomando a questão de como os professores lidam com os processos emocionais quando se percebem envolvidos na violência da escola, há alguns excertos importantes, como “[...] *ele não deve ser intimidado diante da situação (comenta sobre o aluno)*” P1; P2 “[...] *de proporcionar um processo de aprendizagem do aluno no processo de vivência com o problema [...]*” e, segundo P5, “[...] *você tem que colocar o foco também nos outros, né? Não deixar que aquele acontecimento tenha acontecido em questão de ensinar na sala de aula*”.

Tais respostas podem ser respaldadas no que Fredricks *et al.* (2004) mencionam sobre a questão do uso emocional e as reações afetivas dos alunos em relação à escola, que envolvem sentimentos, atitudes e percepções quanto ao ambiente escolar e seus membros, além das questões que envolvem a motivação, o interesse e o esforço na aprendizagem.

Conforme P3, “[...] *para que não haja esse tipo de violência consigo controlar muito bem nesse sentido*”, e P6 “[...] *trabalhando em uma escola particular, tenho total apoio da coordenação e direção*”.

Essas situações necessitam ser trabalhadas, uma vez que não permitem expor um conflito dentro do sistema educacional, evitando que o descontrole emocional do ensinante tome proporções que o levem a usar da violência com o uso de sua autoridade, o que se comprova com o autoritarismo ainda presente na sala de aula. Evidencia-se essa situação na pontuação de P7, que está em conflito consigo mesma, pois nega a violência, mas, ao mesmo tempo, tem dificuldade em lidar com ela. Para esse profissional, “*Com certeza, não há violência na escola*”.

Esta categoria procurou expor a posição do professor dentro da sala de aula quando ele se percebe envolvido emocionalmente nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta categoria também foi perceptível uma negação por parte do profissional sobre os casos em que a emoção foi externalizada por ele durante as aulas ministradas, vislumbrada nos excertos do diário de bordo que pudemos contemplar durante as explicações.

Também obtivemos uma noção de que há professores que ainda necessitam de uma orientação para o uso de sua autonomia e autoridade em sala de aula para gerenciar possíveis ocorrências que envolvam violências. Todavia, por outro vértice, é visível que outros professores usam do autoritarismo como controle das questões que exigem manter a norma, a conduta e as regras institucionais, culminando muitas vezes em fatores agressivos verbais e carregados de emoções.

As pontuações anteriores nos remetem aos argumentos de Arreguy (2014) sobre a relação entre a violência física, utilizada no passado pelo uso da palmatória, e uma analogia que o autor faz com esta na atualidade, quando a ação ocorre de forma dissimulada, utilizando a agressividade verbal com conotações que possam amedrontar, competir ou desqualificar o aluno, ou seja, há uma alteração da violência velada pela forma como esta é apresentada na atualidade, transformando outros modos de punição. A analogia é uma reedição da palmatória utilizada no passado como controle da classe e passa a ser verbalizada pelo autoritarismo do professor em sala de aula, evidenciado com argumentos como a alteração da voz (gritos), ameaças, confrontação, constrangimento, sarcasmo e a ironia.

E, assim como comentamos na categoria anterior, aqui também elucidamos uma possível não compreensão por parte de alguns profissionais sobre a violência simbólica e o quanto os professores se encontram envolvidos nela e, ao mesmo tempo, são autores dessas ações. Por outro caminho, também há professores que mencionam em suas entrevistas que se preocupam com a maneira como os processos de aprendizagem são transmitidos aos alunos, procurando evitar ações que deixem os alunos constrangidos e demonstrando compreensão sobre pontuações que os alunos colocam em sala de aula, bem como revelam o sentimento de apoio que possuem da coordenação escolar.

### 4.3 Ensino e aprendizagem: quando a violência da escola se faz presente

Uma das questões mais aprimoradas que o professor teve de responder estava relacionada à situação de sua percepção em relação à aprendizagem do aluno quando ele, como professor, se encontra envolvido em uma situação de violência da escola. O que elucidamos aqui são as situações que envolvem a violência da escola direcionada ao professor ou do professor contra o aluno e que podem influenciar no processo de aprendizagem deste aluno. Somados a isto, há aspectos estudados por Bourdieu (1989), como um parâmetro irreconhecível (subentendido por normas, regras, sistemas e ordens) e modificado entre as relações sociais e pelo próprio ambiente escolar.

Para tanto, questionamos aos profissionais: Como você percebe a aprendizagem do aluno quando você foi envolvido por uma violência da escola?

P2 mencionou: “[...] *vivenciar os primeiros impactos ali da sociedade, do dia a dia, de ouvir não, de receber ou não, então eles acabam fazendo uma relação com a vida prática deles*”.

P7 pontuou: *“Porque quando não se aprende, acaba dificultando e o professor acaba sendo desmotivado, e o aluno acaba sendo prejudicado com isso [...]”*. E, na continuidade de suas colocações em relação à sua percepção sobre a aprendizagem do aluno quando o professor está envolvido em uma violência, ele menciona: “[...] *mas é fazer o possível para que não afete a aprendizagem dos alunos [...] você tem que ter sabedoria para lidar com toda essa situação e acalmar os ânimos*”.

Outros diálogos dos professores contribuem para esse questionamento: “[...] *o ato de trazer o aluno de volta à aprendizagem [...]*” (P1); “[...] *manter o equilíbrio [...]*” (P3); “[...] *quando se tem um problema com o aluno, além de conversar, você tem que colocar o foco também nos outros, né? [...]*” (P5); “[...] *Nesse caso, particularmente, a dificuldade é meramente emocional [...]*” (P6).

Todas as pontuações anteriores dos professores nos fazem lembrar o que Chrispino e Chrispino (2002) salientam sobre a equipe escolar estar preparada para

atuar de forma preventiva e consciente diante das possíveis problemáticas relacionadas aos conflitos escolares. Na concepção desses autores, a utilização do processo da mediação seria semelhante à presença de uma terceira pessoa que possa entender ambos os lados do conflito, conduzindo a uma discussão salutar e com o entendimento da posição de papéis.

O ato de trazer o aluno de volta ao processo de aprender é contornar as situações negativas que possam surgir, tendo equilíbrio suficiente para gerenciar as intercorrências, valorizando a aprendizagem e desvalorizando a dificuldade. Para Brait *et al.* (2010, texto digital), o fato é assim exposto:

[...] o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente parte e contemplado pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor.

Ainda há uma contribuição importante de Abreu e Masetto (1990) ao que foi mencionado por P5 sobre o diálogo entre professor e aluno no intuito de resolver algum problema. Os autores assim pontuam:

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Pereira (2008) menciona nas suas discussões que os professores ainda têm uma dificuldade de controlar os alunos; por exemplo, não conseguem incentivá-los e os tornam cada vez mais desmotivados. Por outro lado, P1 tenta quebrar essa linha construída sobre a desmotivação dos aprendentes, pois, mesmo mantendo o controle sobre a turma, consegue incentivá-los a alcançar os objetivos propostos.

(Questionamento sobre a tarefa proposta)

P1: Alguma dúvida?

Alunos: Não.

P1: Agora vocês vão tentar. (Uma provocação ao aluno conseguir desenvolver a tarefa).

Registro do Diário de Bordo do dia 04/09/2019.

Talvez pelo fato do não entendimento da diferença entre as violências conceituadas por Charlot (20012), há também uma negação do professor sofrer violência por parte da instituição ou de ele mesmo ter se envolvido em situações que envolvem esta conotação com seus alunos. Por exemplo, P3 nega que, durante o tempo de trabalho na instituição, casos de violência aconteçam entre ela e seus alunos e afirma que busca modos de fazer com que isso não aconteça: “[...] *procuro o máximo para evitar que isso aconteça. Nunca aconteceu entre eu e meus alunos. Sempre eu procuro ter um bom relacionamento, sempre tive*” (P3).

P4 nega ao responder à questão, alegando desconhecimento sobre a situação ou que não saberia como contestar este ponto a propósito de sua percepção em relação à aprendizagem do aluno quando ele se encontrava envolvido por uma violência da escola.

Abramovay (2003) já mencionava que a temática violência específica só contra professores não é contemplada em pesquisas, o que, para a socióloga, é um tema não prioritário, conforme esclarece: “[...] como se a violência não tivesse impacto no ensino, no aprendizado e no cotidiano da escola” (ABRAMOVAY, 2003, p. 187). Nesse aspecto, podemos exemplificar o que P2 comentou sobre os impactos que a sociedade provoca no processo de ensino e no seu cotidiano e o quanto isto pode prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos.

Na visão de Assis (2010), a violência simbólica é utilizada como uma forma de dominação, inclusive pelos professores que também são sujeitos a essa violência, ao serem submissos às normas institucionais, como, por exemplo, ao terem que cumprir prazos, programas, preencher formulários etc.

Há uma situação em que P1 se utiliza de uma verbalização que vai de encontro ao que havia comentado anteriormente. Na sua fala, coloca em xeque a capacidade dos aprendentes em resolverem alguns exercícios escritos no quadro de vidro. Na sua expressão, assim é mencionado:

P1: Todos vão entender isto. Não me passem raiva. Porque todas as outras turmas me passam raiva.

Registro do Diário de Bordo do dia 04/09/2019.

Aqui, há uma manifestação do professor sobre o fator negativo e o que isso causa no trabalho do profissional. Nesse sentido, Njaine e Minayo (2003) esclarecem que a violência proferida por professores está nas suas atitudes, que podem ser distantes e autoritárias, o que obstrui o diálogo com os alunos e, conseqüentemente, impede uma orientação quando for necessária.

Raiva como emoção. Como esse fator emocional pode aprisionar as mentes dos alunos no processo de aprendizagem? Uma inferência aqui seria que essa situação emocional está direcionada às questões da desmotivação humana. Miranda (2012) corrobora este ponto quando esclarece que os professores projetam questões negativas sobre o processo da aprendizagem e na relação com os alunos, quando, neste caso, eles expõem o seu sentimento de raiva.

Neste mesmo viés, Morales e Alves (2016, texto digital) argumentam, em relação à questão da desmotivação como fator emocional que envolve o docente, que:

[...] os professores percebem e vivenciam a desmotivação, o desinteresse por parte de muitos alunos em aprender. Alunos que não consideram importante ou não dão importância aos conteúdos trabalhados em sala.

Dessa forma, devido à importância da afetividade, da confiança e do respeito entre professores e alunos para o desenvolvimento da aprendizagem, Siqueira (2005) afirma que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor e formador de opiniões.

Contudo, quando procuramos elucidar de que maneira os professores lidam com conflitos gerados em relação ao processo da ensinagem dentro da sala de aula quando ocorre a violência, questionamos aos profissionais: Encontra alguma dificuldade para desenvolver as práticas de ensino em uma sala de aula quando ocorre a violência da escola?

Já é visível outra postura dos ensinantes em relação ao questionamento anterior e ao processo da violência simbólica, P4 nega que há dificuldade em desenvolver as suas práticas de ensino pelo fato de nunca ter se envolvido em situações conflitivas entre ela e os seus alunos. Este mesmo professor acaba por se



eximir de responder a todas as questões, mencionando não saber responder ou não ter conhecimento dos atos de violência simbólica dentro da instituição em que trabalha.

P7 enfatiza: “[...] *Não conheço, eu desconheço. Até mesmo porque... nunca tivemos essa prática de violência [...] Com certeza não há violência na escola. Com certeza encontro bastante dificuldade em relação a alunos muito eufóricos e você tem que ter sabedoria para lidar com toda essa situação e acalmar os ânimos [...]*”.

Em relação a essa posição dúbia sobre a (in)existência de violência no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, a dificuldade de lidar com a euforia de alunos, segundo P7, Guimarães (2007, texto digital) acrescenta:

Para podermos dar conta de algumas formas de violência e de indisciplina que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso apreender, na ambiguidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação.

Todavia, ao observarmos a sala de aula onde P3 tenta ter um controle emocional da turma, suas tentativas eram infrutíferas, por exemplo, quando os alunos trocavam de lugares e usavam tais comportamentos como desculpas para ficarem próximos dos colegas, não acatando as normas pontuadas pelo professor em sala.

Esse comportamento dos alunos dificultava o seu processo de ensinagem, já que o objetivo do professor era desviado para o controle, a ordem e a disciplina em sala, deixando que o processo de ensino e de aprendizagem ficasse sem o foco e sem a direção proposta pelo profissional. Podemos verificar a exemplificação do fato nos excertos seguintes:

P3: X, para seu lugar, agora. (Com tom autoritário)

X: Peraí. (Continuava falando com outro colega em outra classe, mas não voltava ao seu lugar de origem – mapa de sala).

Registro do Diário de Bordo do dia 16/09/2019.

P3: X, cale-se, ele tem agenda. (Voz imperativa).

X: Ele só me perguntou os horários.

P3: Ele sabe os horários, você é que quer se aparecer. (Autoritária).

P3: Y pode voltar para seu lugar. Agora. (Ríspida e alterada emocionalmente).

Y: Agorinha. Tô vendo o espaço que estou atrasado. (O mesmo aluno que não copiava nada do quadro, resistente).

P3: Sente agora e pare de gracinha. E continue atrasado. (Emoções verbais externalizadas de forma agressiva).

Registro do Diário de Bordo do dia 16/09/2019.

P3 desabafa na sala de aula sobre a postura e o número de alunos em classe que são enviados para a coordenação todos os dias. Será que ministrar uma aula é um dom, é uma vocação ou é ser controlador?

Na mesma sala, P4 precisa interromper sua aula explicativa e chamar a atenção dos alunos por diversas situações que fogem do contexto da disciplina apresentada em sala de aula, pois os aprendentes não respeitam o papel de professor em alguns pontos: primeiro – pela autoridade do papel que lhe cabe; segundo – pelo conhecimento que esse profissional possui frente à classe; terceiro – pelo senso comum de respeitar as pessoas mais velhas ou esperar a sua vez quando outra pessoa está falando.

P2 permite o uso de tecnologias em processos educacionais para que os embasamentos tenham solidez por meio de vídeos pesquisados pelo grupo como forma de exemplificação e argumentação ao trabalho proposto no dia. Essa liberdade do uso da tecnologia como uma ferramenta metodológica promove um maior conhecimento dos alunos sobre o assunto em pauta.

Cada um faz as coisas, cada um tem sua maneira, pelo contágio, pela

expressão, pelas informações, e tudo é diferenciado. Cada professor enaltece suas pontuações e colocações dentro de uma sala de aula. Alguns agem com autoritarismo; outros, a própria presença se torna autoridade.

Assim, nesta categoria elucidamos os conflitos existentes entre os processos de ensino e aprendizagem, enredados nesta teia, causados pela violência da escola. No entanto, ainda há um direcionamento da violência apenas aos alunos, os profissionais não vislumbraram questões de violências veladas contra eles, promovidas pela instituição.

Também foi importante apresentar diálogos que pontuaram situações desmotivacionais que prejudicam a aprendizagem do aluno, assim como uma dificuldade de estes profissionais manterem um controle em sala de aula, culminando, muitas vezes, no uso de um autoritarismo, que pode ser visto como ator de violências simbólicas contra seus alunos em sala de aula.

Existe também a necessidade de pontuarmos aqui o desconhecimento por parte de alguns professores sobre como resolverem a situação da aprendizagem quando um aluno se encontra envolvido em uma violência proferida pela escola. Infere-se, além disso, que os diálogos e os excertos dos diários de bordo direcionaram a uma negação desses profissionais como possível desconhecimento sobre esse tipo de violência.

Por outro vértice, esta última categoria esclareceu também a dificuldade de alguns professores em desenvolverem as suas práticas de ensino dentro da sala de aula quando se encontram envolvidos em situações conflitivas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO PENSAMENTOS... ABRINDO OPORTUNIDADES**

Chegou a hora de voltar, retornar pelo caminho antes percorrido, trazer nas palavras conhecimentos e questionamentos, respostas e perguntas, sabedorias e dúvidas, cruzar pelas árvores que escondiam as borboletas deste caminho da escola. Mas agora saberia onde visualizá-las e tocá-las para que mostrassem seu voo entre caules e espaços.

Está na hora de falar das angústias sofridas, dos medos do desconhecido, da insegurança dos dedos que buscavam no teclado expressões corretas para dizer o que encontramos atrás das árvores, escondido, velado, camuflado do conhecimento.

É hora de relatar as dúvidas quando observamos falas, diálogos, gestos e comportamentos e transcrevê-los a fim de que ocorra uma compreensão do leitor sobre os achados, as análises, os relatos, os apontamentos e os excertos principais pinçados de um coletivo dentro de uma sala de aula.

Chega o momento do parar a fim de relatar e expor as ideias sob nossa perspectiva, controlar as nossas emoções e acalmar nosso corpo, mantendo o espaço observacional como um espaço do outro, e não o espaço do observador. Um espaço que invadimos silenciosamente, espaço no qual entramos e tentamos ser espíritos que estão em um ambiente, mas não desejamos que nos notem, observem, dialoguem e falem conosco.

É chegada a ocasião em que temos de nos expor, trazer à superfície nossos

apontamentos, nossas descobertas, nossas dúvidas, nossos achados, que, quiçá, podem provocar curiosidade para novas pesquisas e aprofundamentos do assunto por outros vértices e com novos olhares e questionamentos.

Deixamos transparecer, nessa costura tecida por teóricos, a segurança que precisávamos ter sobre nossos questionamentos, que corroborassem nossas hipóteses quando perguntas fossem elencadas aos profissionais pesquisados e nos cobriram de desafios em suas respostas.

Percebemos quantas perguntas deixaram de ser feitas? Quantos assuntos gostaríamos de aprofundar e sobre os quais gostaríamos de saber mais? Pensamos que teríamos de fazer uma nova viagem, buscar retornar a esse ambiente, com outras roupagens e nos vestir de novos olhares e, a partir desse (re)encontro, buscar conteúdos com respostas que faltaram dentro desta pesquisa. Buscamos, todavia, esmiuçar, um entendimento linear sobre o novo e o desconhecido que também nos foi apresentado no início do caminho, o início de uma pesquisa.

Sempre ouvíamos dizer que um trabalho de pesquisa é como uma relação afetiva, o momento do encontro inicial com ideias, planos e projetos para o futuro, do namoro com os teóricos, dos seus encantos e dissabores, do noivado como um fechamento do projeto e seu momento na qualificação.

E o casamento? Este se constrói com o roteiro, a observação, a análise, a entrevista e a escrita dos seus capítulos. O nascimento da dissertação nem sempre ocorre de forma natural: assemelha-se mais a um parto a fórceps, puxado, forçado, pressionado, arrancado de si, como o tempo destinado para análise, para releituras, para pontuações, mas, ao final, que nasça, caminhe, corra e descubra novas situações que lhe provoquem, nesse andar, novas ideias, conjecturas e criações incubadas.

Dessa maneira, trazer uma análise final da dissertação sobre a temática que abordou “O docente entre os processos de ensino e a violência da escola” é desnudar uma reflexão pouco verbalizada dentro da instituição escolar. Escutar as versões que o profissional da docência conceitua sobre a violência simbólica é inferir um não conhecimento sobre a situação da violência da escola. É algo que ocorre tal qual na imposição de regras e normas que a instituição apresenta, no

diálogo em que o professor utiliza o autoritarismo para o controle, não se empoderando do papel de autoridade que lhe cabe, no uso de um diálogo ameaçador para estabelecer o seu desejo enquanto ensinante a fim de que as atenções se voltem para si, no intuito de propor uma aprendizagem de forma unilateral.

Assim, por meio desta pesquisa, podemos observar, analisar, conhecer e interpretar como se operacionalizavam as práticas de ensino no desempenho de ações, resultando em uma produção de significâncias, construindo novas experiências e saberes dentro do ambiente escolar.

Tendo em vista essas considerações, a dissertação teve como objetivo geral analisar o olhar do professor sobre o processo de ensino, enquanto envolvido no fenômeno da violência da escola: vislumbramos que o profissional ainda tem uma dificuldade de conceituar os tipos de violência que ocorrem dentro da instituição escolar.

Ainda investigamos objetivos específicos no intuito de compreender o conceito de violência da escola sob a ótica do professor, e os excertos clarificaram a sua dificuldade em externalizar o seu envolvimento em ações violentas, porém as violências veladas observadas contradizem ao que eles pontuaram. Segundo os professores, eles nunca se envolveram em violência dentro do ambiente escolar, entretanto suas verbalizações, comportamentos e movimentos dentro da sala de aula demonstraram, por meio dessas ações, situações que Bourdieu discutiu neste aspecto.

Outro objetivo foi o de descrever a atuação do ensinante escolar quando envolvido na violência da escola: alguns professores sofrem violência por parte da instituição, contudo suas colocações são superficiais, veladas e transfiguradas por normas, regras e ordem do espaço escolar. Caso ocorram tais atos dentro da escola em que os professores estejam prestando serviços, poderíamos questionar ainda aqui: Eles possuem uma autonomia suficiente para gerenciar tais conflitos e tomar atitudes cabíveis em sala de aula?

Poderíamos inferir aqui que esse diálogo velado pode estar direcionado ao fato de não falarem abertamente sobre as ocorrências dentro da escola devido a

diversas razões: pode denegrir a imagem da instituição, o docente pode ser excluído do quadro de pessoal ou o profissional pode se sentir incapacitado de gerir questões em que seja necessário o uso de sua autoridade.

O último objetivo que buscamos aprofundar foi o de analisar a postura do docente em relação à violência da escola. Nesse quesito, os professores já pontuaram a autonomia em sala de aula para dirimir questões que envolvam violência, assumindo a autoridade que lhes cabe.

Dessa forma, a dissertação procurou apresentar as observações feitas em sala de aula, tendo como foco o professor, como profissional capacitado na sua formação acadêmica, conhecedor de sua disciplina, mas com dificuldades de externalizar situações em que se encontra envolvido em uma violência simbólica dentro da escola alvo da pesquisa.

Verificamos, assim, que o profissional, ao desconhecer a conceituação de algo que é velado e encoberto mas que circula livremente pelo espaço educacional, como já discutido por Bourdieu, pelas ações, diálogos, palavras, uso do autoritarismo e a forma como são impostas regras e condutas dentro do espaço escolar apresentam violências da escola. Todavia, nem todas as ações visualizadas no ambiente escolar culminou em violência, pois foi perceptível também professores engajados no processo de ensino, docentes preocupados se o aluno está aprendendo o que lhes é facilitado e professores criativos no desejo de cumprir as regras e o tempo dos conteúdos ministrados.

Há também o quesito do imaginário social em que a violência ocorre, na maioria dos casos, relacionada aos processos de *bullying* no ambiente escolar, o que é reforçado pelas informações midiáticas que os próprios professores mencionaram em suas entrevistas, afirmando que essa violência não ocorre dentro do espaço institucional em que eles trabalham.

Deixamos agora o tempo escorrer por entre os olhares em sala de aula e, em nossa mente, refletimos sobre o que vimos no momento em que ali estivemos. Sentados, inertes, controlávamos nossa emoção nos momentos em que ouvíamos o professor alterar sua voz, ora autoritário, ora dissoluto quando a ocasião lhe provocava esses sentimentos.

Eram sentimentos ligados às emoções e, mesmo assim, o professor continuava ensinando em uma classe “em movimento”. Classe esta que falava, andava, gesticulava, alunos tentavam mudar o foco da atenção da disciplina ministrada pelo professor para a sua pessoa e ao assunto de seu interesse.

A todo momento a autoridade que lhes cabia como ensinante, dentro da sala de aula, era castrada, necessitando o profissional mascarar-se como um ser inatingível e ameaçador para ter um controle da classe e, assim mesmo, negava a ocorrência de violência simbólica dentro do seu local de trabalho.

Ainda que a pesquisa tenha sido impulsionada pelas observações e escutas que perpetrados, embasada em pensadores como Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Jean Claude Émin, Eric Debarbieux, Catherine Blaya, Julio Groppa Aquino – entre outros, referimo-nos, aqui, à relação entre a arte de ensinar em uma sala de aula na atualidade e o instigante modo como os professores percebem a aprendizagem dos alunos envolvidos em situações que abarquem a sua autoridade.

Além disso, há a questão de a conceituação proferida pelos professores sobre a violência da escola ser articulada por outros vértices como uma violência direcionada ao *bullying* ou às questões de depredação da escola, mas não como uma violência provocada por eles contra os seus alunos. Como exemplo, pensamos nas colocações de Marília Etienne Arreguy (2014), que fez uma analogia entre a utilização da violência física pelo uso da palmatória no passado e sua ação, na atualidade, dissimulada pelo uso da agressividade verbal, como controle, ordem e regra do ambiente.

O mesmo ocorre sempre que essa violência é manifestada pela instituição contra os professores, por exemplo, quando há um controle sobre o tempo das aulas, numa velocidade em que é necessário repassar tudo a todos, cumprindo calendários e capítulos de apostilas. Pensamos na liberdade que as borboletas do caminho possuem, sem tempo, sem pressa, apenas se deliciam pelo espaço em que podem circular, sem medo de serem julgadas, cobradas, e podem exibir seu colorido sem regras definidas.

Lembramo-nos, ainda, das colocações de Pedro Annunziato e Laís Semis (2018), que contribuem com as nossas observações sobre a “pedagogia da nuca”, e



a proibição de mudança do mapa da sala de aula impedida por “alguém” que tem controle sobre essa mudança de normas e condutas escolares, como foi mencionado por um professor. Seria uma violência simbólica ou uma regra para controle da sala?

Por mais relevantes que sejam o estudo e as próprias discussões sobre o assunto, as reflexões são necessárias a posteriori com os profissionais do ensino no intuito de contribuir para o esclarecimento da circulação da violência dentro do ambiente escolar e para a maneira como podem ser elaboradas novas formas metodológicas de ensino.

Entretanto, fechamos a pesquisa com algumas perguntas e alguns questionamentos a nós mesmos, os quais não concluem as nossas respostas finais mas as provocam. A partir deste momento, pode ser iniciada uma outra pesquisa, com intervenções, com pontuações e, durante o processo dessa nova investigação, podem ser discutidos os resultados encontrados e esclarecidos os nós críticos que surgiram, como, por exemplo, a diferenciação das violências no espaço institucional, debatido arduamente por Charlot (2002).

Esta pesquisa também colaborou de modo significativo com contribuições positivas, além de acrescentar a aquisição de novas aprendizagens, inovações e experiências que foram evidenciadas durante o seu delineamento. A cada momento do estudo, com vivências e compartilhamentos por meio do contato direto com o professor dentro da sala de aula, a pesquisa promoveu o crescimento pessoal e profissional do pesquisador.

Sendo assim, esses acontecimentos foram oportunos, pois, além de auxiliarem o olhar sobre a violência velada dentro do ambiente escolar, promoveram a junção como “professor universitário” e a mediação sobre a construção e a condução dos processos de ensino e aprendizagem, primando pela qualidade das aulas desenvolvidas e permitindo uma percepção mais próxima em relação à violência simbólica.

Apegamo-nos, então, neste momento, às palavras de Jorge Larrosa (2018), ao declarar, em sua sábia expressão “Esperando não se sabe o quê” (que serve de título a sua obra), que a relação do docente é um desejo infatigável de recomeçar

tudo novamente, mesmo que se oponha ao curso natural das coisas. Larrosa afirma que, embora seja um ambiente em que há hiatos nas relações, a escola continua sendo uma bela invenção. Poderíamos pensar assim: o ensino e a aprendizagem andam de mãos dadas em meio aos conflitos existentes, pois, se houver pessoas, sempre haverá desavenças a serem gerenciados e suprimidos.

Finalizando, nesta pesquisa, apesar de a maioria dos docentes negar que ocorra violência dentro de seu ambiente escolar, foi perceptível a sua existência, pois as observações *in loco* contradizem as palavras dos professores. A continuidade da ensinagem, porém, ultrapassa tais conflitos observados, tendo, por um lado, a autoridade do professor e, por outro vértice, o uso de autoritarismo, mas, ao final do processo, o ensino e a aprendizagem ainda prevalecem na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras**: um retrato de alternativas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. Desafios e Alternativas: violência nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 185-221. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130875porb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Org.) **Violências nas escolas**. 3. ed. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Branco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADLER, Patricia A.; ADLER Peter. **Membership roles in field Research**. New York: Sage Publications, Columbia University Press, 1991.

AGÊNCIA SENADO. **Senado aprova projeto para combate ao bullying e outras violências nas escolas**. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/senado-aprova-projeto-para-combate-ao-bullying-e-outras-violencias-nas-escolas/tablet>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ALARCÃO, Janine Pereira de Sousa. A educação e a aplicabilidade do ECA: direitos e deveres sob um novo olhar. **Ensaio Pedagógico**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-JANINE.pdf> Acesso em 24 dez. 2019.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRADE, Mario M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2002.

ANGST, Cristiane; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; GIONGO, Carmem Regina. Violência no contexto da educação infantil: um olhar da psicologia escolar.

**Aletheia 46**, [S./]: Universidade Feevale, p. 174-186, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3240/2389>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ANNUNCIATO, Pedro; SEMIS, Laís. **Qual é a melhor forma de organizar as carteiras na sala de aula?** [S./], 28 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11093/qual-e-a-melhor-forma-de-organizar-as-carteiras-na-sala-de-aula>. Acesso em: 26 set. 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 nov. 2019.

ARAÚJO JR, Newton. Educação aprova número máximo de alunos em sala de aula. **Câmara dos Deputados Federais**, Brasília, 12 nov. 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/113530.html>. Acesso em: 04 nov. 2019.

ARAÚJO, Tania Maria; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230048.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

ARREGUY, Marília Etienne. A inversão da palmatória e seus reflexos na atualidade. **Movimento Revista de Educação**, [S./]: Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Hedgar%20Trapp/Downloads/20786-77185-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. 270 p., il., graf. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/15275/2/impactos-violencia-escola.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985. (Original publicado em 1977).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, Lucio Alves de. **Educação e escola**: entre a autoridade e o autoritarismo. [S.l.], 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1870717>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002501010.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BENDER, Mateus. Violência simbólica no trabalho: análise da demanda judicial de assédio moral no Estado do Rio Grande do Sul. RBSD – **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 148-166, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/152/115>. Acesso em: 30 out. 2019.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200008). Acesso em: 28 jul. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. Cap. 2. p. 47-51.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, [S.l.], v. 2, n. 1 (3), jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 30 set. 2019. p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Bertrand Brasil. 11. ed. Rio de Janeiro, 2012. 160p. (1930-2002).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13-28.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

BRASIL. **Código civil**. 53. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Resolução 510 de 07 de abril de 2016**. Publicada no DOU nº 98. Brasília, terça-feira, 24 de maio de 2016. Seção 1. p. 44, 45, 46. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

CABISTANI, Roseli Maria Olbarriaga. Desamparo na educação: Que/Qual falta a autoridade faz? *In*: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). **Autoridade e Violência**. Porto Alegre: APPOA, 2011. p. 277-288.

CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, Ribeirão Preto [online], v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2004000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 mai. 2019.

CAMACHO-MIÑANO, Maria José; GRAU, María Prat. Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 815-826, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/79171/50397>. Acesso em: 04 mai. 2019.

CARLOS, Marcos Carvalho. **Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno**. *In*: XVII CONGRESO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latino-americano Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. 15, 16 y 17 de octubre, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Hedgar%20Trapp/Downloads/725-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2571-1-10-20170505.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. Violência simbólica em contextos escolares: O discurso de autoridade no filme “Entre os muros da escola” **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 102-119, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/17304/10391>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CASSADY, Sarah. **Teachers face a storm of bullying by the childrens parents**. [S.l.], 1 abr. 2015. Disponível em: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/teachers-face-a-storm-of-bullying-by-the-childrens-parents-10150331.html>. Acesso em: 12 out. 2019.

CHARLOT, Bernard. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean Claude. (Coords.). **Violences à l'école-état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1999\\_num\\_40\\_1\\_5158](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1999_num_40_1_5158). Acesso em: 17 out. 2019.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violências nas Escolas: dez abordagens européias**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DEVEREUX, George. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. Tradução de Felix Blanco. México: Siglo Veintiuno, 1977. (Original publicado em 1967).

D'ORNELAS, Stephanie. **Mais de um terço dos professores são vítimas de bullying virtual**. [S./], 17 ago. 2011. Disponível em: <https://hypescience.com/mais-de-um-terco-dos-professores-sao-vitimas-de-bullying-virtual/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

FERREIRA, Maria Ionete Andrade. O conflito como uma oportunidade de aprendizagem no âmbito escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S./], ano 03, 8. ed., v. 10, p. 05-13, ago. 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ambito-escolar>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. **Método e Metodologia na Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Yendis, 2007.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, [S./], v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074001059>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FREITAS, Rodrigo Chaves de. **A OAB, o STF e a violência simbólica de Pierre Bourdieu**. [S./], fev. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36336/a-oab-o-stf-e-a-violencia-simbolica-de-pierre-bourdieu>. Acesso em: 31 mai. 2019.

GABBARD, Glen O. **Psiquiatria Psicodinâmica: baseado no DSM-IV**. Tradução de Luciana N de A. Jorge e Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOMES, Emmanoel. **Educação, respeito e conhecimento escolar**. [S./], 9 jan. 2014. Disponível em: <http://rondoniaempauta.com.br/nl/educacao/artigo-educacao-respeito-e-conhecimento-escolar/>. Acesso em: 01 mar. 2019.

GONÇALVES, Carina. Direitos e Deveres na rede de ensino particular – você sabe quais são os seus? **Direcional Escolas**. A revista do Gestor Educacional. [S.l.], 16 fev. 2016. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/direitos-e-deveres-na-rede-de-ensino-particular-voce-sabe-quais-sao-os-seus/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GONTIJO, Érica Eugênio Lourenço; SILVA, Marcos Gontijo; INOCENTE, Nancy Julieta. Depressão na docência: revisão de literatura. **Vita et Sanitas**, Trindade, v. 7, p. 87-98, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Edgar/Downloads/DEPRESSIONADOCNCIAREVISODELITERATURA.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GUIMARÃES, Áurea M. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. [S.l.], 19 nov. 2007. Disponível em: <http://dandts.blogspot.com/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

HOSKINS, Adrian. **Butterflies of the Amazon and Andes**. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.learnaboutbutterflies.com/Amazon%2520-%2520Coenophlebia%2520archidona.htm&prev=search>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INFOGUARAI. **Centro Educacional Executivo**. 2017. Disponível em: <http://infoguarai.com/colegio-executivo>. Acesso em: 08 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Guaraí/TO**. s/d. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/guarai.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

IYER, Roopa V.; KOCHENDERFER-LADD, Becky; EISENBERG, Nancy; THOMPSON, Marilyn. Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement.. **Merril-Palmer Quarterly**, [S.l.], v. 56, n. 3, p. 361-387, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0058>. Acesso em: 25 jul. 2019.

KAM, Khaterine. Teachers Who Bully. In: **WebMD**, [S.l.], 2006. Disponível em: <https://www.webmd.com/parenting/features/teachers-who-bully#1>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEANDRO, Vera Lucia Damacena. **Bullying no ambiente escolar**. [S.l.], 9 abr. 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/bullying-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 31 out. 2019.



MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador entrevistado**. Belo Horizonte: c/Arte, 2002.

MÁRQUES, Fernanda Telles; ASSUNÇÃO, Fernanda Oliveira Franco. Percepções docentes sobre violência institucional escolar e assédio moral horizontal. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 246-266, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/270/pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MARRAFA, Sonia Maria David; FERREIRA, Sonia Mara Lopes. **A violência gerando a vulnerabilidade da professora das séries iniciais do ensino fundamental**. [S./], 2008. p. 1274-1287. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/523\\_636.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/523_636.pdf). Acesso em: 23 mai. 2019.

MEDINA, Vilma. Bullying ou maltrato aos professores. *In: Guiainfantil.com*. [S./], 30 set. 2016. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/blog/educacao/bullying/bullying-ou-maltrato-aos-professores/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MEHTA, S. B.; CORNELL, D.; FAN, X. T.; GREGORY, A. Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. **Journal of School Health**, [S./], v. 83, n. 1, p. 45-52, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MENDES, Monica Ferreira; STRAUB, Ilário. A discriminação socioeconômica na escola pública de Sinop-MT: Violência simbólica e exclusão social. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, 11. ed., v. 5, n. 2., p. 261-270, jun./jul. 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1479/1114>. Acesso em: 02 mai. 2019.

MIRANDA, Maria do Rosário Amaral Correia. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores**. 2012. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Porto, mar. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11906/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-%20Ros%C3%A1rio-.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MORALES, Marcia de Lourdes; ALVES, Fábio Lopes. O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: Uma intervenção pedagógica. **Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor PDE**. Artigos. [S./], 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_marciadelourdesmorales.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marciadelourdesmorales.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

MOREIRA, Dirceu. **Transtorno do assédio moral-bullying: a violência silenciosa**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

NADAI, Mariana. **Há um exagero da mídia quando o assunto é bullying**. [S./], 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ha-um-exagero-da-midia-quando-o-assunto-e-bullying-diz-psicologa/>. Acesso em: 25 jul.

2019.

NASCIMENTO, Márcio Braz do. **Ciclo de debate e formação na EJA: enfrentando a violência (física e moral) na escola.** Universidade de Brasília, Faculdade de Educação - UAB/UnB/ MEC/SECAD III. Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA / 2014-2015, Brasília, DF, nov. 2015. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15686/1/2015\\_M%C3%A1rcioBrazDoNascimento\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15686/1/2015_M%C3%A1rcioBrazDoNascimento_tcc.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de tupi antigo.** 3. ed. revisada e aperfeiçoada. São Paulo: Global, 2005.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 7, n. 13, ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832003000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 30 out. 2019.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C\\_Elaine2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf). Acesso em: 12 mai. 2019.

OHLWEILER, Mariane Inês. **No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade.** 2014. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em educação, Porto Alegre, RS, 2014.

OLIVEIRA, Bruna Santana de; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. A violência simbólica no contexto escolar: A transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral. **Revista Científica da FASETE**, [S.l.], p. 100-114, 2017. Disponível em: [https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/a\\_violencia\\_simbolica\\_no\\_contexto\\_escolar.pdf](https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/a_violencia_simbolica_no_contexto_escolar.pdf). Acesso em: 04 mai. 2019.

OLIVEIRA, João Rinaldo Zeferino de. O professor e o assédio moral no ambiente de trabalho. *In: Sindicato dos Professores de Santos e Região*, [S.l.], 20 mai. 2014. Disponível em: <http://www.sinprosantos.org.br/noticias/o-professor-e-o-assedio-moral-no-ambiente-de-trabalho-2>. Acesso em: 04 nov. 2019.

OLIVEIRA, Willer Carlos de. **O papel do professor diante do Bullying na sala de aula.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Especialização em Educação: Métodos e técnicas de ensino, [S.l.], 2012. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4717/1/MD\\_EDUMTE\\_VII\\_2012\\_24.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4717/1/MD_EDUMTE_VII_2012_24.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

PEREIRA, Maria Beatriz. **Professores também são vítimas de bullying.** [S.l.], 20 mar. 2008. Disponível em: <https://www.apfn.com.pt/Noticias/Mar2008/200308a.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

PERES, Rildo Goulart. Violência no contexto da escola. *Revista Eventos*

Pedagógicos. *In: Formação de professores e Desafios da Escola do Sec. XXI*. Sinop, 19. ed., v. 7, n. 2, p. 963-976, jul. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2089/1782>. Acesso em: 01 mai. 2019.

PETROSKI, Izabela Antônia. O rendimento escolar e o capital cultural que estrutura os alunos de pedagogia na UNEMAT em Sinop. *In: Desigualdade e diversidade étnico-racial na educação infantil, Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, 17. ed., v. 6, n. 4, p. 180-190, dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Hedgar%20Trapp/Downloads/2004-6173-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

PRAXEDES, Walter. **A violência simbólica dos sistemas de ensino e a reprodução da ordem social**. [S./], 25 out. 2017. Disponível em: <https://walterpraxedes.wordpress.com/2017/10/25/a-violencia-simbolica-dos-sistemas-de-ensino-e-a-reproducao-da-ordem-social/>. Acesso em: 26 mai. 2019.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/577861349/lei-13663-18>. Acesso em: 28 mai. 2019.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. ISSN 1518-3483. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700/3616>. Acesso em: 28 jul. 2019.

RAMOS, Adriana. O professor também é alvo de bullying? **Nova Escola**, [S./], 01 nov. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1436/12-o-professor-tambem-e-alvo-de-bullying>. Acesso em: 13 fev. 2019.

RATIER, Rodrigo. É preciso dar autonomia aos professores, diz coordenador do PISA. **Nova Escola**, [S./], 07 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10132/e-preciso-investir-na-capacidade-dos-professores-diz-coordenador-do-pisa>. Acesso em: 28 jul. 2019.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, MG, n. 04, p. 129-148, mai. 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/tecnica\\_coleta\\_dados.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

RIBEIRO, Rudinei; SILVA, Edison. **Os professores e a violência simbólica em Bourdieu: representações de professores da escola básica, finalidade da educação e violência escolar**. *In: X CONGRESSO DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE*. [S./], 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5794\\_2882.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5794_2882.pdf). Acesso em: 25 mai. 2019.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). Impactos da violência na escola:*

um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. p. 65-93. ISBN 978-85-7541-330-2.

ROSA, Cínthia Morelli. **The Wall**: Aspectos da violência simbólica na educação. [S.l.], s/d. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/4398/3909>. Acesso em: 26 out. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Bullying e violência nas escolas ainda são temas sem diagnóstico no país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 out. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1929183-bullying-e-violencia-nas-escolas-ainda-sao-temas-sem-diagnostico-no-pais.shtml>. Acesso em: 13 set. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. **Estadão**, [S.l.], 31 ago. 2013. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica de Ana Gracinda Queluz Garcia; Dirceu da Silva; Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Marquelino. **Criança, escola e vida**: uma reflexão na pintura e poesia. [S.l.], 01 jun. 2014. Disponível em: <http://www.newsrrondonia.com.br/noticias/crianca+escola+e+vida+uma+reflexao+na+pintura+e+poesia/45649>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Juliana Oliveira. O autoritarismo no trabalho do professor e as implicações para o ensino de literatura. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**: Dossiê, [S.l.], n. 15, p. 81-93, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/16324/pdf>. Acesso em: 09 mai. 2019.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 191, de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://acidezpedagogica.blogspot.com/2010/05/projeto-de-lei-violencia-contr.html>. Acesso em: 30 mai. 2019.

SHAWE-TAYLOR, Desmond; BUVELOT, Quentin. **Masters of the Everyday. Duch Artists in the Age of Vermeer**, Chicago: University of Chicago Press, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Professores podem ser tanto vítimas de bullying quanto agressores. **Globo Educação**, [S.l.], 25 jun. 2011. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/06/professores-podem-ser-tanto-vitimas-de-bullying-quanto-agressores.html>. Acesso em: 13 out. 2019.

SILVA, Elizângela Napoleão da; ROSA, Ester Calland de S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/html/2823/282329398015/>. Acesso em: 25 out. 2019.

SILVA, José Bruno Ap. **Entre os muros da Escola**. [S./D.], 10 mar. 2013. Disponível em: <http://sublimeirrealidade.blogspot.com.br/2013/03/entre-os-muros-da-escola.html>. Acesso em: 26 set. 2019.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; PEREIRA, Mario Augusto. **Imprensa e violência escolar**. In: XI congresso nacional de educação – EDUCERE. II Seminário de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. IV Seminário internacional sobre profissionalização docente. PUC do Paraná. Curitiba. 23 a 26 set. 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7143\\_4468.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7143_4468.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

SILVA, Marilda da; SILVA, Adriele Gonçalves da. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educ. Real.**, [S./I.], v. 43, n. 2, Porto Alegre, abr./jun. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200471](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200471). Acesso em: 28 jul. 2019.

SOUZA FILHO, Ubirajara Bentes de. **Assédio Moral no trabalho do professor**. [S./I.], 15 out. 2010. Disponível em: <http://www.jesocarneiro.com.br/artigos/assedio-moral-no-trabalho-do-professor.html>. Acesso em: 30 mai. 2019.

SOUZA, Élica dos Santos; NIZ, Márcia da Silva; NEVES, Rosa Aparecida. Educação infantil e as violências silenciadas: um ambiente democrático e acolhedor? **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 11 v. 11 n. 22, jan./jun. 2018. ISSN: 1982-4440. Disponível em: <file:///C:/Users/Edgar/Downloads/1124-3126-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

VALE, João Henrique do. **Lei para conter violência contra professores e servidores da educação de MG é sancionada**. [S./I.], 28 jul. 2017. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/28/interna\\_gerais,887460/lei-para-conter-violencia-contr-professores-e-servidores-da-educacao.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/28/interna_gerais,887460/lei-para-conter-violencia-contr-professores-e-servidores-da-educacao.shtml). Acesso em: 29 mai. 2019.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200006). Acesso em: 26 mai. 2019.

VIEIRA, Aníbal Maini; FONTAINHA, Fernanda; CAMPISSI, João Félix C.; CAMPOS, Joselita; CAMPOS, Maicon José. **Assédio moral e violência simbólica**. [S./I.], 07 dez. 2007. Disponível em: <http://rh2emrevista.blogspot.com/2007/12/assdio-moral-e-violncia-simblica-anbal.html>. Acesso em: 30 mai. 2019.

VIVALDI, Flávia. **Autoridade e autoritarismo nas relações educativas**. [S./I.], 28

nov. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/982/autoridade-e-autoritarismo-nas-relacoes-educativas>. Acesso em: 09 mai. 2019.

WAHOOART.COM. **O mestre severo**. Óleo sobre tela Jan Steen (1626-1679 - Netherlands). Reprodução de pinturas. 2018. Disponível em: <http://pt.wahooart.com/@@/8LJ5TH-Jan-Steen-O-Mestre-Severo>. Acesso em: 05 out. 2019.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

WIKCIONÁRIO. **Psiu**. s/d. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/psiu>. Acesso em: 28 set. 2019.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lang=pt). Acesso em: 03 set. 2019.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Roteiro de observação

### ORGANIZAÇÃO FÍSICA-ESTRUTURAL

- Estrutura e organização da área administrativa da escola.
- Horários das atividades pedagógicas do 6º ao 9º ano do Ciclo Básico Fundamental.
- Carga horária dos docentes.
- Desenvolvimento de atividades extras.
- Planejamento e desenvolvimento das aulas.
- Relacionamento dentro da sala de aula do ensinante junto aos aprendentes do 6º ao 9º do Ciclo Básico Fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas.
- As ações planejadas para as atividades de ensino na escola alvo da pesquisa.

### AÇÕES

- Qual o comportamento dos ensinantes durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas? (Postura, disposição, motivação).
- Quais as ações do ensinante no momento em que as atividades de ensino e aprendizagem estão sendo desenvolvidas e ocorre alguma violência simbólica em sala de aula?
- Existe algum indício de que o ensinante não consegue lidar com situações emocionais próprias quando este for envolvido em alguma violência simbólica escolar?



**APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com ensinante escolar****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- Nome:
- Sexo:
- Idade:
- Grau de Instrução:
- Tempo de atuação na escola:  Anos

**ENTREVISTA**

- Você possui alguma formação pedagógica? Qual?
- O que você compreende por violência da escola?
- Conhece alguma prática de violência que envolva o docente? Qual/Quais?
- Percebe modificação na violência da escola com o passar do tempo? Desde que iniciou no trabalho? E hoje?
- Poderia falar quais práticas de ensino são desenvolvidas no espaço da sala de aula quando ocorre a violência da escola?
- Como você lida com os processos emocionais quando se percebe envolvido na violência da escola?
- Como percebe a aprendizagem do aluno quando você foi envolvido por uma violência da escola?
- Encontra alguma dificuldade para desenvolver as práticas de ensino em uma sala de aula quando ocorre a violência da escola? Quais?
- Quanto ao PPP da escola em que você ministra suas aulas, você é obrigado a cumpri-lo na sua íntegra ou você tem liberdade de modificá-lo durante o ano letivo?
- Gostaria de comentar algo a mais sobre o tema de nossa entrevista?

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Termo de Anuência



## Centro Educacional Executivo

Rua Murilo Braga nº. 1.357 – Centro

Telefone (63) 3464-1338

Guaraí – Tocantins



### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que o pesquisador **EDGAR HENRIQUE HEIN TRAPP** pertencente à **UNIVATES – UNIVERSIDADE VALE DO TAQUARI** desenvolva sua pesquisa intitulada **O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA ESCOLA**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora **DRA. SUZANA FELDENS SCHWERTNER**, vinculada ao **Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES**.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto de pesquisa será realizado no **Centro Educacional Executivo de Ensino Fundamental**, Rua Murilo Braga, 1357 Centro Guaraí/TO CEP 77.700-000, E-mail: [centroeducacionalexecutivo@hotmail.com](mailto:centroeducacionalexecutivo@hotmail.com) e, poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Guaraí, 05 de Novembro de 2018.

Ivanilde de Holanda Barros

Diretora Escolar

*Ivanilde de Holanda Barros*

Diretora Geral

CNPJ: 07.085.410/0001-21

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Ensinante

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação intitulada “O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA”, desenvolvida pelo pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp, aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino — PPGENSINO da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil, tendo como Orientadora a Professora Dra. Suzana Feldens Schwertner.

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do pesquisador, a qual busca esclarecer “De que forma o ensinante desenvolve as práticas do ensino quando ele se encontra envolvido em situações de violência inserido em uma escola da região centro/norte do Tocantins?” e tem como **objetivo geral** analisar o olhar do professor sobre o processo de ensino, enquanto envolvido no fenômeno da violência da escola.

A pesquisa fará uso de observações, fotografias das atividades pedagógicas desenvolvidas, escritos no diário de bordo. As entrevistas serão previamente combinadas, gravadas e, após, transcritas, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal do participante.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Para minha participação neste estudo não terei nenhuma despesa nem receberei qualquer vantagem financeira.

Quanto aos riscos para participação na pesquisa, serão mínimos. Como **riscos** possíveis de serem encontrados no projeto de pesquisa, podemos elencar a situação de o ensinante manifestar as condições conflitivas com a instituição e com os próprios aprendentes em relação à violência, culminando em angústias e possível baixo rendimento escolar dos alunos, necessitando de apoio psicológico para trabalhar essas questões pessoais. Outro risco possível é o entrevistado ficar constrangido em mencionar atos de violência contra sua pessoa provocados pela instituição e não comentar tais atos pelo medo de retaliações, sendo importante salientar que será preservada sua identidade quanto aos dados levantados pelo profissional da educação. Já os benefícios que a pesquisa poderá trazer são: (1) criar um espaço de escuta aos ensinantes sobre as situações conflitivas que a violência pode provocar; (2) orientação ao ensinante sobre a violência escolar e sua singularidade com o assédio moral.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, que serão produzidos a partir dos materiais coletados (como as falas, fotografias e observações realizadas no espaço escolar). Por isso, autorizo a divulgação desse material para fins exclusivos de publicação na divulgação científica e para atividades formativas de ensino.

Informa-se que todo material coletado será armazenado em arquivos digitais aos quais apenas o Pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp e sua Professora Orientadora Dra. Suzana Feldens Schwertner terão acesso. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 510/16. Após esse período, todo o material armazenado em arquivos digitais será apagado.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você declara que concorda em participar da pesquisa, pois foi informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, do objetivo, da justificativa, dos instrumentos que serão submetidos, dos riscos, desconfortos e benefícios, todos acima listados.

Obs: em caso de denúncia por descumprimento do TCLE, procurar o COEP/UNIVATES: Avenida Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado/RS - Brasil | CEP 95914-014. Fone: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Nome do Ensinante

RG ou CPF

---

Assinatura do Ensinante

---

Assinatura do Pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp

RG 2033916178 SSP RS

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável Dra. Suzana Feldens Schwertner

RG: 6060770771

## **ANEXO C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para o Aluno**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA”, desenvolvida pelo pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp, aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino — PPGENSINO da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil, tendo como Orientadora a Professora Dra. Suzana Feldens Schwertner. Neste estudo pretendemos analisar o olhar do professor sobre o processo de ensino, enquanto envolvido no fenômeno da violência da escola.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a relevância social do problema a ser investigado, que está atrelado à formação acadêmica e ao processo da ensinagem no que tange a essa situação da violência do ambiente escolar.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa fará uso de observações, fotografias das atividades pedagógicas desenvolvidas, escritos no diário de bordo. As entrevistas serão previamente combinadas, gravadas e após transcritas, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal do participante.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp  
RG: 2033916178 SSP RS

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável Dra. Suzana Feldens Schwertner  
RG: 6060770771

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIVATES Avenida Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado/RS - Brasil | CEP 95914-014. Fone: (51) 3714.7000, ramal 5339 e [coep@univates.br](mailto:coep@univates.br).

## **ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelos menores**

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar de forma voluntária de uma pesquisa intitulada “O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA”, desenvolvida pelo pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp, aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino — PPGENSINO da Universidade do Vale do Taquari — Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Tendo como Orientadora a Professora Dra. Suzana Feldens Schwertner.

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do pesquisador e busca com o objetivo geral: “Analisar o olhar do professor sobre o processo de ensino, enquanto envolvido no fenômeno da violência da escola”. Justifica-se a realização da pesquisa pela relevância social do problema a ser investigado, que está atrelado à formação acadêmica e ao processo da ensinagem no que tange a essa situação da violência do ambiente escolar. Fica esclarecido que a pesquisa será realizada no espaço da sala de aula e fará uso de observações, fotografias das atividades pedagógicas desenvolvidas e dos registros no diário de bordo do pesquisador. As entrevistas serão gravadas apenas com os professores e posteriormente transcritas para análise, garantindo o sigilo dos dados. O tempo estabelecido para as gravações das falas ou conversas dos professores dependerá de sua livre e espontânea vontade na contribuição para a pesquisa.

Esclarece-se também que a participação do seu filho não oferece risco algum a não ser o único desconforto em detrimento do tempo dispensado da participação indireta na pesquisa. Já o benefício, de modo direto, será garantir ao aluno a continuidade do ensino e da aprendizagem de sua vida.

Informa-se que todo material coletado será armazenado em arquivos digitais aos quais apenas o Pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp e sua Professora Orientadora Dra. Suzana Feldens Schwertner terão acesso. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 510/16. Após esse período, todo o material armazenado em arquivos digitais será apagado.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você declara concordar que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa, pois foi informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, do objetivo, da justificativa, dos instrumentos que serão submetidos, dos riscos, desconfortos e benefícios, todos acima listados. O pesquisador coloca-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da investigação.

A participação de meu (minha) filho (a) é voluntária e a recusa em participar não



acarretará qualquer penalidade, dano ou despesas, nem receberei qualquer vantagem financeira. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados. Por isso, autorizo a divulgação das observações e das fotografias de meu (minha) filho(a) geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica, dissertação/tese e para atividades formativas de ensino.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito que meu/minha filho (a) participe da investigação intitulada “O ENSINANTE ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA”, desenvolvida pelo pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp, aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino — PPGENSINO da Universidade do Vale do Taquari — UNIVATES, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Tendo como Orientadora a Professora Dra. Suzana Feldens Schwertner. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIVATES Avenida Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado/RS - Brasil | CEP 95914-014. Fone: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Nome do menor

---

Nome do responsável legal pelo menor

---

RG ou CPF

---

Assinatura do responsável legal pela criança

---

Assinatura do Pesquisador Edgar Henrique Hein Trapp

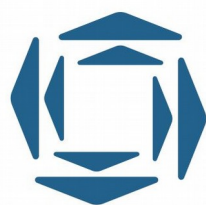
RG: 2033916178 SSPRS

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável Dra. Suzana Feldens Schwertner

RG: 6060770771

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:  
CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIVATES Avenida Avelino Talini, 171 - Bairro  
Universitário - Lajeado/RS - Brasil | CEP 95914-014. Fone: (51) 3714.7000, ramal 5339 e  
[coep@univates.br](mailto:coep@univates.br).



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09